



ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES DE BELÉM-PARÁ

ENCAMINHAMENTO PEDAGÓGICO
E COMPROMETIMENTO IDEOLÓGICO

Senhorinha Silva do Nascimento

Tese apresentada à Universidade de Évora
para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

ORIENTADORA: *Olga Maria Santos Magalhães*
CO-ORIENTADORA: *Rosa Maria de Souza Brasil*

ÉVORA, SETEMBRO DE 2015



A minha mãe, Lucimar Moreira da Silva, que me fez vir e ver o mundo e, que, além disso, sempre esteve ao meu lado, não apenas nesta jornada, mas em todas que abracei na vida.

O Deus, fonte de toda minha criação, sustentação e domínio nas realizações.

A Universidade de Évora, pela forma como viabilizou este trabalho, em nível de doutorado.

A presidência do Departamento de Pedagogia e Educação, e a todos que fazem parte desse grupo solícito de pessoas que estão sempre atentas para nos auxiliar a realizar os nossos sonhos.

A minha mãe, Lucimar Moreira da Silva pelo apoio incondicional durante toda a vida.

Aos meus filhos, pelo amor que me dedicam e o orgulho de me terem como mãe.

Ao João, meu esposo, pelo apoio que nunca faltou.

A Prof^ª. Dr^ª. Olga Maria Santos Magalhães pela colaboração e orientação atenta.

A Prof^ª. Dr^ª. Rosa Maria de Souza Brasil, por me assistir, contribuindo com a orientação desta tese.

A Dr^ª. Nazaré do Vale Soares, pela sensibilidade solidária e competência profissional.

Você nunca sabe
até o momento em que tenta.
E você nunca tenta
a menos que tente de verdade.
Você dá o melhor de si;
você dá o melhor que pode.
E se você já fez tudo
que estava ao seu alcance
e, mesmo assim, falhou
a verdade é que você
ainda não falhou completamente.
Quando você estende sua mão
para alcançar seus sonhos
não importa o que eles possam ser,
você cresce por estar tentando;
você aprende por tentar;
você vence por fazer.

Laine Parsons

RESUMO

ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES DE BELÉM-PARÁ: ENCAMINHAMENTO PEDAGÓGICO E COMPROMETIMENTO IDEOLÓGICO.

Admite-se que a forma de ensinar relacionada ao comprometimento ideológico dos professores e da escola são de fundamental importância para a contextualização do cenário sócio-político e educacional atual brasileiro. Assumindo como objeto de estudo o ensino e a aprendizagem de História A Prática de Ensino Supervisionada em escolas públicas e particulares nas 8ª série do ensino fundamental da cidade de Belém, esse trabalho contou efetivamente com a participação de alunos e professores de realidades socioeconômicas e culturais bem diferentes. Interessava observar as consequências dessas diferenças no âmbito ideológico. Coletaram-se dados a partir de questionários, observações diretas e conversa informal em sala de aula. Os resultados dos estudos apontam que tanto as práticas pedagógicas das escolas públicas (de cunho tradicional), quanto as das escolas particulares (não-tradicional) ratificam ideias, valores e comportamentos da ideologia hegemônica, uma vez que não incidem sobre o conteúdo abordado de forma crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Ensino. História Contemporânea. Ideologia. Escola Pública. Escola Particular.

ABSTRACT

HISTORY TEACHING IN PUBLIC AND PRIVATE SCHOOLS IN BELÉM-PARÁ: TEACHING REFERRAL AND IDEOLOGICAL COMMITMENT.

It is assumed that the form of teaching related to the ideological commitment of teachers and the school are very important to contextualize the socio-political scenario and current educational Brazil. Assuming as an object of study, teaching and learning of Modern History in public and private schools in the 8th grade of elementary school in the city of Bethlehem, said that work effectively with the participation of students and teachers of cultural and socioeconomic realities very different. Interested to observe the consequences of these differences in ideology. Data were collected from questionnaires, observations and informal conversation in the classroom. Study results indicate that both the pedagogical practices of public schools (traditional imprint), as those of private schools (non-traditional) confirm ideas, values and behaviors of hegemonic ideology, since it does not affect the content addressed in order critical and reflective.

Keywords: Teaching. History. Ideology. Public School. Private School.

LISTA DE QUADROS E IMAGENS

Quadro 1:	Organograma dos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	44
Quadro 2:	Pergunta 2 para os alunos das escolas particulares.....	90
Quadro 3:	Pergunta 2 para os alunos das escolas públicas.....	93
Quadro 4:	Pergunta 2 para os professores das escolas particulares.....	95
Quadro 5:	Pergunta 2 para os professores das escolas públicas.....	96
Quadro 6:	Pergunta 4 para os alunos das escolas particulares.....	98
Quadro 7:	Pergunta 4 para os alunos das escolas públicas.....	100
Quadro 8:	Pergunta 3 aos professores da escolas particulares.....	102
Quadro 9:	Pergunta 3 aos professores das escolas públicas.....	104
Quadro 10:	Pergunta 6 aos alunos das escolas particulares.....	106
Quadro 11:	Pergunta 6 aos alunos das escolas pública.....	108
Quadro 12:	Pergunta 1 aos professores das escolas particulares.....	110
Quadro 13:	Pergunta 1 aos professores das escolas particulares.....	112

LISTA DE SIGLAS

- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- AEC – Associação de Escolas Comunitárias
- MEC – Ministério de Educação e Cultura
- SEDUC – Secretaria do Estado de Educação do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
-------------------------	-----------

I PARTE

CAPÍTULO 1

1 PARADIGMAS DE IDEOLOGIA A PARTIR DE IDEIAS DIFERENCIADAS.....	20
--	-----------

CAPÍTULO 2

1. EXPLICAÇÃO PRECISA DO TERMO HISTÓRIA: ABORDAGENS PARA COMPREENSÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO	33
2. O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: entre a reprodução e a inovação ...	37

CAPÍTULO 3

1 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	44
2 A ESCOLA REFLEXIVA EM BUSCA DO ALUNO REFLEXIVO	51

CAPÍTULO 4

1 ASPECTOS INFRA-ESTRUTURAIS.....	65
2 DIFERENÇAS INFRA-ESTRUTURAIS ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES DE BELÉM-PA	68

II PARTE

CAPÍTULO 5 - ASPECTOS METODOLÓGICOS ENVOLVIDOS

1 OBJETIVO DO ESTUDO	81
2 OPÇÕES METODOLÓGICAS	82
3 ESTRATÉGIAS DO ESTUDO DE CASO.....	83

4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	84
5 PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS.....	85
5.1 TÉCNICA DE INVESTIGAÇÃO E INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS	85
5.1.1 O questionário	85

III PARTE

CAPÍTULO 6

6.1 RESULTADOS: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
APÊNDICES.....	150
APÊNDICE 1 – Questionário Alunos das Escolas Públicas – Belém do Pará.....	151
APÊNDICE 2 – Questionário Alunos das Escolas Particulares – Belém do Pará	153
APÊNDICE 3 – Questionário Professores das Escolas Públicas – Belém do Pará...	155
APÊNDICE 4 – Questionário Professores das Escolas Particulares – Belém do Pará.....	156
APÊNDICE 5 – Tabulação dos resultados provenientes dos questionários dos alunos de escola pública (Bélem-Pará).....	157
APÊNDICE 6 – Tabulação dos resultados provenientes dos questionários dos alunos de escola particular (Bélem-Pará)	160
APÊNDICE 7 – Tabulação dos resultados provenientes dos questionários dos professores de escola particular (Bélem-Pará)	162
APÊNDICE 8 – Tabulação dos resultados provenientes dos questionários dos professores de escola pública (Bélem-Pará).....	164

ANEXOS	166
ANEXO 1 – Planejamento de 2006, das escolas públicas (Belém-Pará).....	167
ANEXO 2 – Planejamento de 2006 (Conteúdo Programático) das escolas particulares (Belém-Pará).....	169
ANEXO 3 – Unidade 4, Autoritarismo e democracia, assuntos dados em sala de aula sobre as duas guerras mundiais em escolas públicas e particulares de Belém do Pará	170
ANEXO 4 – Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume 5 (cinco) História e Geografia	179
ANEXO 5– Parâmetros Curriculares Nacionais – de 5 ^a a 8 ^a série do ensino fundamental – temas transversais	180
ANEXO 6 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n ^o 9394/96) ...	185
ANEXO 7 – Artigos da Nova Constituição Brasileira, referentes ao ensino municipal	199
ANEXO 8 – Imagens.....	201

INTRODUÇÃO

Na experiência docente por várias escolas do Estado do Pará é comum observar que a maioria dos alunos da 8ª série do Ensino Fundamental que possuem aulas da disciplina História apresenta desconhecimento do conteúdo de História Contemporânea. Dessa forma, partindo do princípio de que o conhecimento de História é de fundamental importância para contextualizações sociais e entendimentos críticos do presente no cenário sócio-político, além de fazer parte do plano de ensino e do currículo escolar, este trabalho científico intencionou verificar os fatores problemáticos que dificulta a ação do homem com na construção de sua identidade, de sua cidadania, e de sua inclusão social.

Aliás, a construção do conhecimento da identidade do homem, de sua cidadania e de sua inclusão social são temas com grande projeção na sociedade, estando presente em discussões que envolvem reflexões sobre a história do homem como sujeito responsável pelo processo de construção do conhecimento global. As razões que levaram a realização desse trabalho científico estão ligadas a uma série de fatores entre eles a de investigar até que ponto os alunos da 8ª série do Ensino Fundamental da disciplina História estariam preparados em relação ao conteúdo de tal disciplina, já que passaram todos esses anos do Ensino Fundamental, de 1ª a 8ª séries, estudando os períodos da História Antiga, Medieval, Contemporânea etc. Estes se relacionam com as várias transformações da sociedade, sobretudo com a expansão escolar para um público culturalmente diversificado, haja vista a intensa relação entre os estudantes e as informações difundidas pelos meios de comunicação.

Na verdade um dos fatores que tem prejudicado o processo de ensino/aprendizagem de História nas 8ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas e particulares de Belém-Pará, é que não desperta o senso crítico deste aluno. Segundo Nidelcoff “*os conteúdos propostos aos alunos verdadeiramente não os ajudam a explicar a realidade e a levantar problemas dentro dela*” (2002, p. 33), ou seja, pelo contrário, contribuem para torná-los mais alienados da realidade social. Diante dessa realidade educacional brasileira, relativa ao ensino/aprendizagem de História, questionou-se, também, até que ponto os conteúdos dados obedecendo aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) contribuem para a formação, educação, conquista da cidadania dos alunos, pois tudo isso perpassa pela questão do conhecimento de fatores fundamentais à formação de cidadãos.

Vale ressaltar que é com base nos conhecimentos históricos que o homem tem a capacidade de compreender como o mundo veio a ser o que é hoje, e como a humanidade pode avançar para um futuro melhor. Assim, o ensino de História deve ser redimensionado, revisto, no sentido de possibilitar a percepção de mecanismos ideológicos que comprometem os direitos humanos e fundamentais, tais como, a liberdade e a democracia. Portanto, da forma que é ministrado o conteúdo de História, formam-se homens incapazes de associar fatos, eventos e idéias.

Esse trabalho científico é importante porque contribui de certa forma para instrumentalizar uma reflexão crítica do processo de ensino/aprendizagem de História, uma vez que possibilita a professores e alunos, dos ensinos públicos e particulares, uma auto-avaliação em suas práticas pedagógicas, vinculadas a posicionamentos ideológicos que explicam e orientam a vida social, controlando as ações do homem e, ao mesmo tempo, determinando o que ele deve e não deve fazer na sociedade.

Para melhor aclarar o objeto proposto desta investigação, isto é, o problema, coloca-se a pergunta nos seguintes termos:

Que conteúdo de história está relacionado à realidade social da vida do aluno?

Qual é o papel do professor em tratar os conteúdos de História elaborados pelo plano de ensino?

Será que o professor de História incentiva os alunos, por meio do processo de ensino-aprendizagem, a questionar os “porquês” ideológicos nos conteúdos aplicados no livro didático?

Até que ponto o professor de História desperta o senso crítico do aluno nos encaminhamentos pedagógicos?

No presente trabalho científico recolheu-se subsídios das várias disciplinas das Ciências da Educação, em particular da História da Educação, da Sociologia da Educação, e da Filosofia da Educação. Neste contexto, tratou-se de uma investigação com várias abordagens, numa tentativa interdisciplinar de compreender a sua fenomenologia e de propor caminhos de ação.

Analisando como se dá o ensino de História em escolas públicas e particulares de Belém-Pará, encontram-se fatores que interferem no processo de ensino/aprendizagem

dificultando o conhecimento histórico para a formação ética e moral do indivíduo que de certa forma contribui para a não formação de um mundo mais justo.

A ausência de interesse à participação no ensino de História inviabiliza a capacidade do aluno compreender como o mundo veio a ser o que é hoje, e como a humanidade pode avançar para um futuro melhor. Assmann e Sung evidenciam que “às vezes é saudável perguntar-se até que ponto se mantém viva em nós a coragem de sonhar um mundo solidário” (2000, p. 27). Neste sentido, pressupõe-se que a educação é responsável por saber o modo de aprender o conhecimento, tarefa que compete também aos profissionais em educação.

O ensino de História muitas vezes é visto com menos importância do que outras disciplinas, inviabilizando o interesse de despertar o senso crítico dos alunos.

Para conhecer os aspectos ideológicos implícitos na ação pedagógica em escolas públicas e particulares de Belém, comparou-se o conteúdo dado com o plano de ensino e o envolvimento dos alunos em questões relativas à História.

Libaneo relatou que o fator humano é indispensável na aprendizagem assim, “*não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social*” (1987, p.39).

Verificou-se que a relação, a seleção, entre o conteúdo e ação pedagógica do professor e a ideologia hegemônica em escolas particulares, são repassadas pelo conteúdo e tem função de escamotear o poder de dominação pela aparência de igualdade das classes sociais. Entretanto, em escolas públicas essa aparência da igualdade das classes sociais é vista como normas e condutas que orientam o homem a viver em sociedade, aceitando a sua condição de dominada.

Além disso, registrou-se também que não há, no ensino de História, relação entre o conteúdo e a realidade social vivenciada pelo aluno, pois os conteúdos já vêm programados, inclusive divididos por semestres. Neste sentido, o professor deve cumpri-los, o que muitas vezes não condiz com a realidade dos alunos, embora o professor perceba o que é importante e o que é supérfluo para seus alunos, é obrigado a cumprir o programa definido pela escola.

Outro fator importante registrado no ensino/aprendizagem foi o processo interativo/participativo entre professor e aluno, elemento fundamental para o bom desenvolvimento das atividades escolares e, conseqüentemente, para a eficiência da aprendizagem. Segundo Martins a compreensão e interação são indispensáveis, “*na relação*

pedagógica o que se aprende não é tanto o que se ensina (conteúdo), mas o tipo de vínculo educador/educando que se dá na relação” (1991, p.48).

No entanto, essa relação professor/aluno, que é fundamental no processo de ensino e está intimamente vinculada à organização da instituição escolar, assume posturas diferenciadas. Em escolas particulares registrou-se que tanto o professor quanto os alunos desempenham o papel de executadores de tarefas programadas. O professor transmite o conteúdo como verdade absoluta e os alunos assumem o papel de passivo/receptivo. Já em escolas públicas, a relação é democrática, o professor assume o papel de orientador, dando liberdade ao aluno a participar do processo de ensino/aprendizagem. Entretanto, essa liberdade é prejudicada pelo grande número de alunos que querem participar da aprendizagem falando todos de uma só vez. A relação entre educador e educando é uma questão político e ideológico e como reflexo é pedagógica.

Outro fator que interfere no processo de ensino/aprendizagem em escolas públicas e particulares de Belém são as diferenças infra-estruturais e sócio-econômicas, as quais podem ser observadas nas imagens 1 (um) a 43 (quarenta e três) evidenciadas para fins de exemplificação.

As escolas públicas são localizadas em áreas periféricas e as escolas particulares, no centro de Belém. Como se pode observar existe uma grande disparidade no que tange a infra-estruturas e a condições sócio-econômicas entre as escolas públicas e particulares de Belém.

Na escola pública, a pobreza e o meio ambiente são responsáveis por vários fenômenos sociais, enquanto as escolas particulares, localizadas em áreas nobres de Belém, não apresentam problemas dessa natureza, pois a sua localização tem segurança, já que os policiais estão presentes nas esquinas próximas das escolas. Enquanto que em escolas públicas os pais ou responsáveis têm que estar presente para proteger seus filhos, uma vez que o policiamento na área periférica é insuficiente e ineficaz.

É possível observar que nas salas de aula das escolas públicas, não há uma estrutura escolar adequada aos alunos, comparando com as salas de aulas das escolas particulares imagem 24 (vinte e quatro), estas são amplas, com cadeiras individuais e parte de apoio das costas estofadas, com quadro magnético que abrange quase toda parede, sistema de refrigeração, enfim, o local é agradável ao bom aprendizado.

Outro aspecto também de grande importância em uma escola é a biblioteca, pois, na escola pública imagem 11 (onze) foi registrada uma carência muito grande, a sala é pequena,

o acervo é insuficiente para atender os alunos, dificultando o processo de aprendizagem necessário à formação do aluno. Porém, em escolas particulares o acervo atende a todos os alunos, há também uma biblioteca e uma funcionária que auxilia os usuários na busca e no uso de fontes de informações.

Analisando as imagens apresentadas neste trabalho pode-se ver a grande diferença sócio-econômica que há entre a realidade das escolas públicas e particulares de Belém.

A essencial delimitação deste estudo científico vinculou-se, necessariamente, com as conclusões que poderão ser retiradas da investigação realizada, no que se refere à sua componente empírica. De fato, esse trabalho constituiu-se a pesquisa de campo para efeito da investigação, que tomou como objeto central de estudo de como se dá o ensino de História em escolas públicas e particulares de Belém, Estado do Pará, considerando os aspectos ideológicos implícitos na ação pedagógica.

Neste sentido, foram selecionadas questões que estão relacionadas a interesse e circunstâncias socialmente condicionadas, das quais a avaliação/comparação entre o caso investigado e outros casos fica nas mãos de quem tem interesse de fazer essa mesma comparação. As conclusões do trabalho realizado não são, por isso, possíveis de ser descontextualizadas das condições em que se realizou a presente investigação em escolas públicas e particulares de Belém-Pará.

O presente trabalho encontra-se organizado em *partes*, I, II e III. Cada uma das *partes* é dividida em *capítulos*, antecidos pela *introdução* e terminado pelas *considerações finais*. Os *capítulos* são divididos a saber: parte I – 4 *capítulos* (*capítulo 1*. 1 Ideologia: perspectiva diferenciada em relação ao conceito, *capítulo 2*. 1 explicação precisa do termo história, 2 A história no ensino fundamental. *capítulo 3*. 1 Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental, 2 A escola reflexiva em busca do aluno reflexivo, *capítulo 4*. 1 Aspectos infra-estruturais, 2 Representações das diferenças infra-estruturais entre escolas públicas e particulares de Belém-Pa). *Parte II* – 1 *capítulo* (*capítulo 5*. 1 Objetivo do estudo, 2 Opções metodológicas, 3 Estratégias do estudo de caso, 4 Caracterização dos participantes, 5 Procedimentos de coleta e análise de dados). *Parte III* – 1 *capítulo* (*capítulo 6*. Resultados: apresentação, análise e reflexão).

Introdução: se expressa à experiência docente como ponto de partida do estudo, assim, como também se define a problemática em causa ligada a uma série de fatores à sua investigação. Apresenta-se uma análise da literatura que serviram de fundamento para o

estudo em questão, sintetizam-se as principais contribuições que deram apoio ao estudo do ensino de História em escolas públicas e particulares de Belém – Pará: encaminhamento pedagógico e comprometimento ideológico.

I Parte: fundamento teórico. Constitui o referencial teórico da temática em questão, na qual se apresenta o quadro teórico conceitual, organizado após a literatura revisada.

Capítulo 1: Paradigmas de ideologia a partir de ideias diferenciadas: aproximações com os PCNs

Apresentam-se várias abordagens conceituais sobre o termo ideologia, acentuando uma aproximação, no que tange a ideologia constituída pela classe hegemônica.

Capítulo 2: a história sob uma perspectiva histórico-crítica: o Brasil como contexto.

Procura-se reconstituir o percurso que conduziu o ensino de História no ensino fundamental a partir da construção do Estado brasileiro, analisando os conteúdos aplicados no currículo escolar em escolas públicas e particulares do Brasil.

Capítulo 3: o ensino de História sob a perspectiva dos parâmetros curriculares nacionais: em busca do aluno reflexivo.

Apresenta-se a proposta dos parâmetros curriculares nacionais, dando ênfase, principalmente no que tange a sensibilizar o papel da escola. Demonstra-se o quadro da estrutura dos parâmetros curriculares para o ensino fundamental, com seus respectivos; objetivos gerais, caracterização da área, conteúdo, avaliação e orientação didáticas que devem servir de apoio ao desenvolvimento do projeto educativo das escolas.

Capítulo 4: reflexão sobre escola pública e particular no Brasil.

Resgata-se abordagens e exemplos sobre o questionamento, principalmente sobre os aspectos infra-estruturais dos sujeitos envolvidos no sentido de encontrar respaldo científico para esclarecer a discórdia que é dada entre escola pública e escola particular.

II Parte: encaminhamento metodológico. É constituído da descrição e da forma de realização das atividades da pesquisa, em função do objetivo do trabalho.

Capítulo 5: mostra-se no objetivo do estudo, a pesquisa de campo como efeito de investigação.

Justificam-se as opções metodológicas adotadas, considerando os objetivos investigados. Apresenta-se a estratégia do estudo de caso a fim de obter em concreto uma visão aproximativa dos fatos, descrevendo e caracterizando os participantes envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Procede-se a recolha de informação pelo questionário para obter conhecimento de opinião, interesses, expectativas e situações vivenciadas.

Ideologia e encaminhamento pedagógicos em História em escolas públicas e particulares de Belém – Pará: análise dos resultados.

III Parte: análise e reflexão dos resultados

Capítulo 6: coloca-se em prática a apresentação da análise e reflexão dos resultados, a partir das informações recolhidas pelo instrumento utilizado, organiza-se em categorias, o que torna possível a investigação, confrontando com os resultados obtidos que verificaram o objeto central investigado.

Considerações Finais: Apresenta-se as principais conclusões, implicações e linhas para futuras investigações.

I PARTE

1 PARADIGMAS DE IDEOLOGIA A PARTIR DE IDEIAS DIFERENCIADAS

Vários pensadores de correntes científicas diferenciados, vêm analisando o termo ideologia, no sentido de interpretá-los à luz da razão para vida social. Neste sentido, apresentam-se várias ideias de ideologias, que constituem paradigmas diferenciados, desse fenômeno ideológico.

Partindo desse princípio, mostra-se a diversidade de interpretação de ideias a respeito de ideologia. No entanto, a base teórica desse assunto, está centralizada em Bakhtin, em virtude da aproximação deste com PCNs.

No entanto, Chauí (1994) apresentou as principais determinações que constituem o fenômeno da ideologia, entre estas, *“a ideologia é uma ilusão necessária à dominação de classe”* (p. 101). Com isso, a autora está afirmando que essa ilusão é fundamentada pelo processo de consciência mental e que este fator leva o homem à ação social. Neste contexto, o homem é levado a aceitar a ideologia – processo consciente – como coisa verdadeira.

Segundo Chauí (1994) *“é pela ideologia que são formados imaginários lógicos da identificação social real que tem função de escamotear o conflito gerado pela classe dominada, e dissimula o poder de dominação pela aparência da igualdade universal”* (p. 21). Além disso, conta com o apoio do Estado que é o seu aliado para unificar o social, dando à nação a ilusão de compor uma só classe na qual todos têm os mesmos direitos. A autora ainda esclarece que essa imaginação criada pela ideologia dominante – considerada pela sociedade como lógica, real e verdadeira – não é notada pela classe dominada, pois o Estado, pelo seu poder de decisão, apresenta à nação normas e condutas que orientam o indivíduo a viver em sociedade, aceitando a sua condição de dominada. Cabe ressaltar que esta condução não é consciente e são sim constituídas pelos sistemas ideológicos que estão ligados à vida social.

No entanto, com relação à questão da consciência, Souza (1989) vai muito além das considerações de Chauí (1994), pois afirmou que *“a consciência é uma característica natural do ser humano e é pelo conhecimento humano que a consciência se manifesta no indivíduo”* (p. 14). É por ela que o homem tem capacidade de distinguir o falso do verdadeiro, questionar e criticar as ideologias da classe dominante. O autor, por tudo isso, ainda observa dois tipos de consciências no indivíduo: a consciência ingênua e a consciência crítica. Para o autor, o

indivíduo de consciência ingênua não usa no seu vocabulário a palavra “por que” (...) *vive no sabor do “dizem que”*.

Esta observação feita por Souza (1989) nos leva a acreditar que um indivíduo de consciência ingênua é conformado com sua situação social, ou seja, ele não questiona sua condição de vida social. Os indivíduos com esta característica de consciência ingênua, não agem e reagem aos padrões aceitos no contexto em que vive. Assim, toda ação por eles realizada não é pensada criticamente, eles não usam a reflexão como atitude de reação; só agem porque “dizem”. Tudo o que acontece é porque “tem que acontecer”, eles aceita normalmente toda e qualquer situação que é imposta pela ideologia dominante como normal e verdadeira.

Souza (1989) afirmou a que “*existe uma diferença muito grande entre os indivíduos de consciência ingênua e os indivíduos de consciência crítica*” (p.17). O indivíduo que possui consciência crítica busca constantemente as causas dos fatos observados, ele se interessa pelos “porquês” mais profundos e reais das coisas. O indivíduo que possui consciência crítica tem dificuldades em aceitar demagogia, e não se deixa levar pelas estratégias discursivas ideológicas, produzidas e criadas pela classe hegemônica, ele procura compreender os fatos observando-os, analisando-os e questionando os “porquês” da ideologia oficial. Esse indivíduo não é alienado, ele critica os fatos usando a razão para analisar os fenômenos sociais.

Com relação à alienação do indivíduo de consciência ingênua abordada por Souza, Eagleton (1997) relatou outra observação:

Existem questões epistemológicas que estão ou não relacionadas com o conhecimento do indivíduo no mundo, isso dificulta uma maior reflexão da situação em que o indivíduo vive, impedindo-o de questionar os fatos da vida social que lhes são “impostos” pela classe dominante. (p. 15)

Eagleton (1997) considerou que o termo fica implicado pois, “*quase todos os significados sobre ideologia são incompatíveis, entretanto, se alguns se apresentam compatíveis, mesmo assim, têm certas implicações que despertam curiosidades*” (p. 15). O autor afirmou, ainda, que existe uma versão contra a formulação na proposta sobre ideologia, que são questões epistemológicas de difícil reflexão.

Eagleton (1997) discutiu às respostas mais comuns sobre essa temática, afirmando que *“ideologia tem a ver com o legitimar, o poder a uma classe, ou grupo social dominante”* (p. 16). Na verdade, este significado de ideologia é a expressão mais clara e universal interpretada pela maioria dos estudiosos nesse assunto, pois todo o poder de classe ou grupo social precisa legitimar o seu poder ideológico de forma consensual e homogênea. O poder legitima os valores e as crenças sociais; a coisa naturalizada universalmente passa a ser aceita óbvia e inevitável para a vida social.

Marcondes (1985) vai mais além, afirmando que não basta apenas entender as questões epistemológicas abordadas por Souza, se estas estão ou não relacionadas ao conhecimento do indivíduo. Pois, para entender a questão da ideologia, é necessário que *“o indivíduo esteja integrado no contexto que ele vive, isto é, conhecer as relações, as formas de poder e o papel que ele desempenha no grupo social”* (p. 19-20).

Marcondes (1985) apresentou algumas temáticas que tratam de o que é ideologia. Entre estas, destaca-se *“a ideologia ao grupo social”* (p. 22), na qual o autor considera que todos nós participamos de certos grupos de idéias. Por esta afirmação, leva-se a acreditar que todos são educados em um grupo social e, assim, valores e normas são reproduzidos e determinados por grupos socialmente formados do qual se participa desde os primeiros dias de vida.

Enfim, pode-se considerar que a ideologia não é um fato individual, às vezes, o indivíduo age de modo inconsciente, pois quando se questiona algum aspecto social, na maioria das vezes, usam-se conceitos e valores já constituídos por grupos de poder, de dominação.

Marcondes (1985) relatou também sobre o *“conteúdo simbólico que é uma das características da ideologia. Para ele, a ideologia vive fundamentalmente formada por estereótipos”* (p. 23). Isto quer dizer que todos os fatos são representados por símbolos ideologicamente formados. No entanto, nem sempre são interpretados, pois o símbolo embora permaneça no inconsciente do indivíduo, é difícil de ser analisado e relacionado com a realidade concreta, social.

Assim, a consciência é constituída de vários tipos de símbolos e estes são transmitidos por meios de várias formas de expressão. O símbolo, sob a perspectiva da classe dominante, expressa algo de interesse desta classe, ele tem a função de representar os fatos por meio de um mecanismo simbólico no nosso inconsciente. Assim, a ideologia é aceita como verdade

não só para obter bens materiais, mas também para conseguir alcançar o seu objetivo, ou até o projeto de vida do indivíduo.

Quanto ao problema da ideologia ser formada por estereótipos, apenas são preconceitos entronizados na consciência das pessoas, representando a realidade com um tom de verdade inquestionável. O estereótipo é uma criação ideológica a respeito das pessoas, dos objetos e dos fatos.

Marcondes (1985) afirmou que “*ideologia é uma forma de ver o mundo, ou seja, é uma visão*” (p. 35). Portanto, o autor, com essa afirmação, quer dizer que as pessoas sempre estão inseridas e relacionadas com as coisas do mundo, percebendo-as sob perspectivas ideológicas, mesmo que nem sempre tome partido, conscientemente, sobre algo.

Assim, para Marcondes (1985) ideologia literalmente:

Um conjunto de idéias, de procedimentos, de valores, de normas, de pensamentos, de concepções religiosas, filosóficas, intelectuais, que possui uma certa lógica, uma certa coerência interna e que orienta o sujeito para determinadas ações de uma forma partidária e responsável. (p. 38)

Nagai (2004) participante do círculo de Bakhtin na Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, concorda com Marcondes quando define que “*a ideologia sendo um conjunto de idéias, de procedimentos, de valores que possui certa lógica, orienta o sujeito para determinadas ações de uma forma partidária e responsável*” (p. 107-115).

No entanto, Nagai (2004) vai mais além. Com base em Bakhtin (1992), defendeu a existência da ideologia do cotidiano, como uma contra-resposta à ideologia oficial. O autor tenta compreender a ideologia do cotidiano como uma resposta aos “ataques” da ideologia hegemônica. Defendendo a definição de Marx, que a superestrutura é um material ideológico e que a infra-estrutura é o material concreto, Nagai (2004) acrescentou que a superestrutura é a estrutura ideológica que tem a função de não revelar a infra-estrutura. A superestrutura só se forma de acordo com a infra-estrutura e é a partir daí que a realidade se concretiza naturalmente e ideologias nascem e se desenvolvem.

Contudo, existe uma ideologia entre a superestrutura e a infra-estrutura, que é a ideologia do cotidiano, a qual tem como princípio desvendar a realidade obscurecida pela ideologia oficial, porém esta ideologia é instável, nasce e tem “vida curta”, sua origem é relacionada ao cotidiano; apresenta cunho popular e passageiro.

Quanto à ideologia oficial, superestrutura é mais estável do que a ideologia do cotidiano e está menos sujeita as transformações. Quando isso acontece, é pela insistência ou contrapartida da ideologia do cotidiano. No entanto, uma não vive sem a outra; é pelo intermédio da ideologia do cotidiano que se forma a superestrutura.

A infra-estrutura também se modifica com a interação entre a ideologia do cotidiano e a ideologia oficial. O processo dialético que as une e as caracteriza é infindo.

Nagai (2004) mencionou que “*a ideologia oficial, a ideologia do cotidiano e a infra-estrutura precisam ser compreendidas em uma relação dialética e dialógica*”, (p. 118), dando oportunidade de reflexão sobre a realidade concreta infra-estrutural. No entanto, o autor esclarece que a ideologia do cotidiano é mais instável do que as outras dentro de uma relação social, por isso mesmo, difícil de ser analisada, pois ela se mantém apenas no momento da interação social, depois desaparece, dando lugar à ideologia oficial que se constitui e se consagra pelas estruturas determinadas, como educação, leis e mídia.

Porém, não se pode ver a ideologia do cotidiano apenas como formadora da ideologia hegemônica, pois, ao se formar, a ideologia hegemônica também transforma a ideologia do cotidiano. Esta pode também mudar a ideologia hegemônica, dando respostas à superestrutura oficial.

Nagai (2004) relatou que “*é o nível de compromisso dos sujeitos com a ideologia*” (p. 120). Este é um fator importante que pode revolucionar ou apagar ideologias. No caso da ideologia do cotidiano, os sujeitos possuem pouco compromisso em estabelecer a sua manutenção, por isso ela é instável e logo desaparece. Já na ideologia hegemônica, os sujeitos são comprometidos em manter a ideologia estável e sistematizada no sistema.

Enfim, analisando a ideologia do cotidiano, observa-se que nela existem dois níveis ideológicos: o inferior e o superior. As ideologias do cotidiano inferiores estão mais próximas da infra-estrutura, isto é, do material concreto em si. Enquanto que as superiores estão mais próximas da superestrutura, cuja função é a de escamotear a infra-estrutura.

Bakhtin (1992) enfatizou que “*é pela palavra como um signo que se propaga a ideologia. A palavra é um meio de propagação ideológica por excelência. É o material verbal que em qualquer relação social e humana está presente*”. (p. 14)

Neste sentido, por ser um produto concreto e inacabado, existem interesses da classe hegemônica como também da ideologia do cotidiano. Assim, a ideologia hegemônica está no

mesmo espaço da ideologia do cotidiano, uma precisa da outra nas relações sociais dialéticas e dialógicas, ou seja, uma transforma a outra; uma recorre à outra. Portanto, a ideologia do cotidiano pode ser considerada uma resposta à ideologia hegemônica.

Para tratar da situação social, isto é, das relações sociais da vida humana, Bakhtim (1992) afirmou que “*o signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados*”. (p. 16)

Neste sentido, o autor declara que é pela palavra como um signo o meio da propagação. Assim, afirma que não há como se desligar do signo na vida social, pois tudo que existe no universal pode-se dizer que está ligado ao signo.

Deste modo, parte-se do princípio que toda ação do homem é essencialmente ideológica. E que toda a situação social está expressa pela ideologia no sistema de significação, que modela e determina a vida do homem.

Bakhtim (1992) afirmou ainda que “*todo o símbolo é ideológico*” (p. 17). Assim, não há como um indivíduo escapar das idéias da classe dominantes, já que estas são fundamentadas e representadas pelos sistemas de significação da própria classe, que cria, inova e a modela para a sociedade global.

Porém, a ideologia do cotidiano, força-se contraponto à ideologia oficial, desmistifica os posicionamentos das classes dominantes, criando, inovando, e renovando novas ideologias no contexto social. Bakhtin (1992), relatou que “*a língua serve à ideologia, à consciência, ao pensamento, à atividade mental. Estas são concretizadas pela linguagem e modeladas pela ideologia*” (p. 35). Dessa forma, pode-se considerar que toda a ação do homem é ideológica, fundamentalmente a linguagem em uso, que é a ação do homem no processo de interação social.

Partindo desse princípio, pode-se concluir que tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo, ou seja, todo o signo representado por um objeto físico particular é considerado um produto ideológico, assim, este objeto físico passa a fazer parte de outra realidade social sem deixar de se perceber o real.

No entanto, apesar de haver diferenças profundas no sistema de significação, cada símbolo tem o seu domínio ideológico próprio que orienta e determina a vida social. A significação pelo processo de interação social transmite o sentido do signo ao indivíduo, este concebe como símbolo, que é a expressão ideológica da classe hegemônica. Enfim, a

expressão ideológica só tem sentido em situação de interação social introduzida em função das classes sociais.

Segundo Bakhtin (1992) “*tudo que existe no meio social é ideológico, independente de sua função*” (p. 54). Para o autor, qualquer que seja o conteúdo apresentado ao indivíduo por intermédio da interação social passa a ser assimilado e interiorizado, fazendo parte de sua consciência, pois cada indivíduo possui no seu psiquismo algo subjetivo, ou seja, algo individual, expressivo que é também social, portanto ideológico. Além disso, Bakhtin (1992) mencionou que:

Todo signo ideológico exterior qualquer que seja sua natureza, banha-se nos signos interiores na consciência (...), pois a vida do signo exterior é constituída por um processo sempre renovado de compreensão, de emoção, de assimilação, isto é, por interação reiterada no contexto interior. (p. 57).

A partir desta afirmação do autor é que se pode perceber que a consciência do homem é marcada pela ideologia dominante, sobretudo formada de discursos ideológicos que ao longo de sua existência vão passando por um processo de assimilação que se renova de acordo com “ecos dos discursos alheios”. Assim, pode-se dizer que a consciência do homem existe em uma relação recíproca entre o psiquismo e a ideologia, estas se completam mutuamente no mundo das relações sociais e nas sociedades divididas em classes. Sobre esta questão, cabe salientar que a ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada no sistema.

Neste contexto, acredita-se que a ideologia do cotidiano não está submetida aos valores constituídos pela ideologia dominante. Portanto, ela pertence à expressão interior e exterior que, embora seja desordenada, tem um grau de importância muito grande para reverter a ação da ideologia dominante padronizada pelo sistema ideológico. A ideologia do cotidiano se distingue da ideologia oficial por não estar centrada nos padrões ideológicos constituídos, como as normas e valores sociais oficializados. Contudo, pode-se dizer que a ideologia constituída pela classe hegemônica se produz e reproduz pela ideologia do cotidiano, que dá grande suporte à ideologia dominante. Segundo Bakhtin (1992) “*ideologia oficial alimenta-se de sua seiva, pois fora dela morre*” Bakhtin (p. 115). Ora, isso quer dizer que toda produção ideológica oficial apresenta-se interligada dialeticamente à ideologia do cotidiano. Enfim, se não existir uma ligação entre as duas ideologias, a ideologia da classe dominante deixa de existir, pois esta se alimenta literalmente da ideologia do cotidiano para se estabelecer ideologicamente.

Para abordar ideologia numa perspectiva conceitual foram realizados, inicialmente, estudos do filósofo francês Destruitt de Tracy e seu grupo do enciclopedismo francês. Depois foi tratado o termo em Marx, que lhe deu outro sentido; e, finalmente, Bakhtin, que amplia a noção de poder e inclui a noção de ideologia do cotidiano.

Para Tracy (citado por Chauí, 1994), “*ideologia é o estudo científico das idéias, e as idéias são resultados da interação entre o organismo vivo, a natureza e o meio ambiente*”. (p. 23)

Contudo, os seus grupos de estudos formados por Cabanis, De Gerard e Volney, pretendiam elaborar uma ciência que tratasse da formação das idéias, como fenômeno natural e que tivesse relação do corpo humano com o meio ambiente.

Na verdade, esses grupos de enciclopedistas pretendiam constituir uma teoria de todas as idéias e que fosse responsável pelo querer, julgar, sentir e recordar. Entretanto, entrou em conflito com Napoleão que, em discurso, atacava-os e os chamavam de ideólogos e de metafísicos, que faziam da realidade abstração e viviam em um mundo especulativo.

Neste sentido, Chauí (1994) relatou que: “*Napoleão, que tinha maior influência política na época, conseguiu empregar habitualmente, ou seja, pôr em costume, o termo ideólogos ao grupo, impedindo-os de fazer uma análise científica materialista das ideologias*” (p.25). Assim, Chauí (1994) demonstrou que os termos:

Ideologias e ideólogos tornaram-se um termo pejorativo, pois Napoleão num discurso ao Conselho do Estado em 1812 declarou “que todas as desgraças que causava aflição à França eram atribuídas à ideologia”. Com isso, conseguiu inverter a imagem dos ideólogos para o povo e até para eles próprios, que se consideravam materialistas, realistas e antimetafísicos. (p. 25).

Por outro lado, Chauí (1994) evidenciou a trajetória do termo:

O termo, na sua trajetória tortuosa nos jornais, revistas, e debates é encontrado por Marx no sentido napoleônico, sobre a afirmação de que os ideólogos são puramente especuladores e, sobretudo metafísicos, que ignoram a realidade. É nessa visão que Marx vai retomar o termo e lhe dar outro sentido, pois para Marx “ideologia é considerada como pura ilusão, falsa consciência, concepção idealista na qual a realidade é invertida e as idéias aparecem como motor da vida real (p. 45).

Na verdade, Marx e Engels não estavam preocupados com os problemas das idéias. Eles estavam mais interessados na questão da prática política e na conscientização da classe proletária. Chauí (1994), mencionou que para Marx e Engels, “*ideologia era uma forma falsa*

de justificar a atitude da classe dos proprietários” (p. 52), ou seja, era uma explicação capciosa dos fatos que aconteciam na luta entre as classes.

O termo ideologia fez parte das lutas políticas no século XIX, e continuou a ser usado, mas com definição pouco clara. Além disso, na época o problema não era a questão das idéias, pois existia na consciência do homem e das classes sociais uma maneira de ver o mundo de forma antagônica: de um lado, os patrões, os proprietários de terra; do outro, os trabalhadores. Marx e Engels estavam mais voltados para o problema político e econômico das diferenças de classe. Para eles, o problema ideológico estava em um plano literalmente reservado.

Ocorre que Marx e Engels tinham um seguidor, Lênin, que propôs mudanças consideráveis na aceção de ideologia. Lênin foi o primeiro a apresentar proposta de uma revolução na sociedade, cujo objetivo era deposição dos burgueses como classe de poder social e da dominação. Lênin, afirmou que *“a temática das idéias já começava ser pouco mais preocupante do que para seus antecessores, pois Marx, por ser economista, usava a sua filosofia, as suas teorias e suas práticas sociais, com base no viés econômico”* Chauí (1994, p. 65) e, com essa base, Marx dá a conhecer que no sistema capitalista, a classe dominante é a burguesia, que explora a força de trabalho humano para lucrar.

Além disso, Marx cria o termo “mais valia”, que é o meio de exploração do trabalhador, de onde provém o lucro, daqueles que mantêm os meios de produção. Porém, Marx vê a ideologia influenciada pela realidade dos meios de produção, e que estes aparelhos ideológicos fazem parte de uma superestrutura incluindo aí toda a ideologia produzida por estes aparelhos. Segundo Marx, esta é a realidade social, os meios de produção, as relações sociais. Ou seja, a superestrutura é definida como material ideológico; e a infra-estrutura, como material concreto.

Já Lênin tinha plena certeza de que tanto os trabalhadores quanto os patrões possuíam idéias próprias específicas. Lênin (citado por Chauí, 1992) evidencia que *“o termo ideologia estava bem claro, pois havia na sociedade duas ideologias: a ideologia proletária e a ideologia burguesa”* (p. 68).

Aquela idéia que Marx tinha de que ideologia é falsa realidade, usada para enganar, em Lênin, ideologia deixa de ter esse sentido pejorativo, negativo, que tem em Marx e Engels, e passa a ser simplesmente qualquer doutrina sobre a realidade social que tenha vínculo com uma posição de classe.

Bakhtin (1992) afirmou que a *“ideologia é um conceito fundamental no seu pensamento e nos seus trabalhos”* (p. 20). No entanto, para diferenciar da ideologia oficial que é colocada por alguns teóricos como dominante, o autor apresenta a ideologia do cotidiano como aquela que nasce e é constituída nos encontros casuais e fortuitos. Bakhtin (1992) relatou que *“a ideologia oficial e a ideologia do cotidiano formam um grupo antagônico, pois cada grupo estabelece sistemas específicos de atribuição de ordem ao mundo”*. (p. 25)

Por outro lado, vê-se uma relação dialética entre ambos, isto é, a ideologia oficial com conteúdos relativamente estáveis e a ideologia do cotidiano, como acontecimento relativamente instável, entretanto, ambas formam o contexto ideológico completo e único cuja relação se dá reciprocamente no processo global de produção e reprodução social. Bakhtin (1998) mencionou que a comunicação é literalmente:

Como ponto de partida para a constituição da ideologia na vida cotidiana. Esse tipo de comunicação tem vínculo direto tanto com os processos de produção material da vida no lugar da infra-estrutura, quanto com as esferas das diversas ideologias formalizadas na superestrutura. (p. 60).

Nesse contexto, a superestrutura não existe a não ser em jogo e relação constante com a infra-estrutura. Logo, essa relação é estabelecida e intermediada pelos signos e por sua capacidade de estar presente necessariamente em todas as relações sociais.

Portanto, a ideologia do cotidiano se organiza em um estrato imediatamente superior, nas interações indefinidas e instáveis, e com condições de apresentar padrões mínimos de estabilidades no sentido efetivo em circulação. Exemplificando, citam-se os grupos organizados e não governamentais profissionais, religiosos, estudantes etc.

É neste contexto que a ideologia do cotidiano, sobre os acontecimentos casuais e ínfimos, é relativamente sem instabilidade em relação aquela que é considerada ideologia oficial em uma determinada sociedade. Pode dar início a sua relação efetiva com a ideologia oficial e penetrar gradualmente nas instituições ideológicas (imprensa, literatura, ciência, leis, religião), renovando-as e ao mesmo tempo sendo renovadas por elas.

Por outro lado, essa renovação sofre modificação da ideologia oficial, pois a classe dominante conferencia ao signo ideológico um caráter intangível, imutável, isto é, a supremacia as classes sociais. Além disso, oculta e abafa a luta dos índices sociais de valor,

divulgando o discurso do mono valência. A manutenção da divisão social e a perpetuação da hegemonia da classe dominante exigem que os sinais contraditórios ocultos em todo signos ideológicos sejam mantidos apagados, Bakhtin (1992) argumentou que existem dois níveis distintos de produção:

O de Homogeneização e o de circulação da ideologia. Neste sentido, de um lado o nível da ideologia do cotidiano, é aquele onde ela nasce, isto é, o mais primário da ideologia. É aí que a mudança se dá de forma lenta, isso porque os signos estão diretamente em contato com os acontecimentos sócio-econômicos e, nesse processo, vão se acumulando lentas quantidades de mudança contraditória, que ainda não engendraram uma forma ideológica nova e acabada. (p. 70).

Neste contexto, pode-se analisar esse nível da ideologia do cotidiano em dois estratos: o estrato inferior da ideologia do cotidiano – onde se dão os encontros fortuitos e por tempo limitado, e as atividades mentais em que a consciência se apresenta sem modelo ideológico claro; e o estrato superior da ideologia do cotidiano – no qual, essa multiplicidade de fios ideológicos, constituídos na multiplicidade de atividades e relações sociais, repercute de forma mais estável as mudanças da infra-estrutura sócio-econômica.

Assim, a ideologia encontra materialização nas organizações sociais determinadas, relativamente estabilizadas em relação ao estrato inferior. Enfim, esse nível é que acumula as energias criadoras a partir das quais se efetuam as revisões parciais ou totais dos sistemas ideológicos oficiais.

O outro estrato, o do nível da ideologia oficial – na qual circulam os conteúdos ideológicos que passaram por todas as etapas do social e, por isso mesmo, agora fazem parte do sistema ideológico especializado e formal da arte, moral, religião, direito, ciência e outros – já se encontra estabilizada a ordem social, amparada pelos jogos de poder.

Além disso, esse nível, por exercer forte influência no jogo social, e por ser o sistema de referência constituído pela classe dominante, se impõe frente, à relação com a ideologia do cotidiano, e dá inflexão da voz hegemônica nas relações sociais. Porém, não é único, nem neutro, já que as contradições ainda persistem nas bases econômicas dos grupos sociais da ideologia do cotidiano, portanto Bakhtin (1992) afirmou literalmente que:

Os estudos das ideologias deveriam seguir as seguintes regras metodológicas: não separar a ideologia da realidade material do signo; não dissociar o signo das formas concretas da comunicação; não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material. (p. 72).

Partindo desses princípios, o autor discute como se dá a relação do indivíduo com a ideologia. Bakhtin (1992) demonstrou que *“No nível mais inferior da ideologia do cotidiano tem importância o fator biográfico e biológico onde as reações do indivíduo ainda não são marcadas ideologicamente, pois as interações são extremamente superficiais e casuais”*. (p.85)

No entanto, à medida que as interações vão se aprofundando e repetindo padrões, as enunciações se relacionam e se integram ao sistema ideológico que vem se constituindo permanentemente naquele grupo; e nos estratos superiores da ideologia do cotidiano, vão se apresentando os conteúdos signos que já passaram pela prova da expressão externa: as representações, as palavras, as entonações e as enunciações vão revelando estar completamente integradas ao sistema ideológico, realizadas pelo sistema social.

O meio social envolve, por completo, o indivíduo. O Eu individualizado e biográfico é quebrado pela função do Outro social. Os índices de valor, adequados a cada nova situação social, negociados nas relações interpessoais, preenchem, por completo, as relações homem x mundo e as relações Eu x Outro.

Na verdade, pode-se afirmar que a ideologia sempre está presente na vida social, já que ela é um meio de representação da sociedade. Assim, conclui-se que a ideologia é um fato social, pois a sociedade representa referências simbólicas nos sistemas sociais. Considera-se que é a partir das interações entre pessoas e grupos sociais que se pode observar uma linha ideológica determinada, advinda do modo de pensar e de agir de um indivíduo. É neste momento que ele passa a ter uma orientação social, em conseqüências das interações interpessoais.

Contudo, o paradigma de ideologias diferenciadas apresenta coerências nas diversas ideias desenvolvidas no texto. Os autores conseguem direcionar o foco ideológico, e articular com uma abordagem que implica análise crítica, e reflexão a respeito de ideologia. Neste contexto, afirmar que *“a ideologia é uma ilusão necessária à dominação de classe”* é uma atitude de coerência da classe dominante, que tem o seu poder sobre a classe dominada, e que através da ideologia, escamoteia o direito social e real do homem.

Outra abordagem citada no texto é sobre a consciência do indivíduo, que são apresentadas de dois tipos: *“consciência ingênua e consciência crítica”*, estas são adquiridas pelo homem através do conhecimento. No entanto, percebe-se que existe uma diferença muito

grande entre ambas, pois o homem de consciência ingênua, não usa do conhecimento, para perceber as coisas de seu dia-a-dia, e aceita qualquer situação, ele não busca analisar os fatos, não questiona os problemas sociais, políticos, econômicos e outros que lhes são impostos, não procura explicação, pois se conforma, contudo que lhe é apresentado pela classe dominante.

Porém, o indivíduo de consciência crítica tem uma visão de mundo bem diferente, ele usa de seus conhecimentos para analisar e compreender os fatos que ocorrem na sociedade, ele não aceita imposição, e luta pelos seus direitos sociais e outros, e é um ser comprometido pela sua ação social.

1 EXPLICAÇÃO PRECISA DO TERMO HISTÓRIA: ABORDAGENS PARA COMPREENSÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Ao se procurar o termo “História” muitos significados são encontrados no dicionário, no entanto, para dar uma explicação precisa do termo, os historiadores acrescentaram a história/acontecimento história/processo. Neste sentido, o homem tem direito de obter o conhecimento histórico, para entender o passado na compreensão do presente.

Além disso, um dos objetivos da História é resgatar os aspectos culturais de um determinado povo ou região, para entender o processo de desenvolvimento do homem no tempo.

Assim, o conhecimento da História como ciência se realiza pela investigação, na busca de conhecer os diversos aspectos do passado da humanidade para reflexão das realizações do presente.

A História é um processo que prossegue nos dias atuais, e todos nós consciente ou não por ações ou omissões, somos partícipes dela. Assim, se faz necessário penetrar no espírito da História e demonstrar através da razão a essência dos fatos. Ou seja, localizar os fatores econômicos, políticos, sociais, culturais e educacionais que influenciam e produzem os fatos históricos.

Com base nesse processo histórico é que se busca uma explicação precisa do termo História, sustentado em significados de vários historiadores mencionados, no sentido de compreender como se dá o processo de ensino de História em escolas públicas e particulares de Belém-Pará.

Hobsbawm (1998), “*é a capacidade do homem de compreender como o mundo veio a ser o que é hoje, e como a humanidade pode avançar para um futuro melhor*” (p. 243). Neste sentido, compreende-se que sendo a história uma capacidade inerente ao homem, na compreensão do mundo, cabe a ele a responsabilidade de direcionar a humanidade para uma vida melhor na sociedade com base nos conhecimentos históricos.

Borges (1982) relatou que “*a função da história, desde seu início, foi a de fornecer à sociedade uma explicação de suas origens*”. (p. 46). Assim, o ensino de história abrange a ligação do conhecimento histórico, de caráter científico voltado para a compreensão da história da humanidade. Neste sentido, dever-se-ia proporcionar ao homem conhecimentos

históricos de suas origens, com base na formação e construção de uma identidade social. Portanto, ele seria capaz de compreender as complexidades do mundo, que são inerentes à realidade da sociedade a qual ele vive.

Borges (2003), evidenciou que “*a história procura especificamente ver as transformações pelas quais passaram as sociedades humanas*”. (p. 48). Neste sentido, a história para concretizar o seu objetivo terá que estudar e analisar os acontecimentos da vida do homem, no decorrer do tempo até os dias de hoje, em todos os níveis de vida social.

Ao se procurar o termo “história” muito significados são encontrados no dicionário, entretanto para defender o termo, os historiadores acrescentaram a história/acontecimento ou história/processo. Borges (2003), ao tratar do significado de história afirmou:

A história-acontecimento é a história do homem, visto como um ser social, vivendo em sociedade. É a história do processo de transformação das sociedades humanas desde o seu aparecimento na terra até os dias em que estamos vivendo. Desde o início, portanto, pode-se tirar uma conclusão fundamental; quer saibamos ou não, quer aceitamos ou não, somos parte da história, e todos desempenhamos nela um papel. E temos todos, desde que nascemos, uma ação concreta a desempenhar nela. (p. 45).

Essa afirmação da autora leva a refletir sobre o fato de que o homem é um ser social e, vivendo em sociedade, deve conhecer o mundo em que vive, sobretudo reconhecer os seus valores socioculturais, morais, políticos e econômicos. Neste sentido, o homem tem direito de adquirir conhecimentos da história local e refletir sobre estes no contexto da história global.

Borges (2003) relatou que “*a definição de história refere-se ao conhecimento histórico, tendo como objetivo os processos sociais em transformação pelo homem, como ser social em sociedade*” (p.85). Neste sentido, são os homens que fazem a história como sujeitos históricos e participativos das condições já estabelecidas em sociedade. Além disso, o homem é capaz de copiar os conhecimentos do passado e relacioná-los com outras formas de conhecimento da realidade vivenciada. Assim, a história se constitui dos conhecimentos do passado do homem com todos os acontecimentos das sociedades humanas.

Se a história é a história do homem, só ele é capaz de fornecer à sociedade uma explicação sobre a história do passado, do tempo atual e, sobretudo, fazer uma previsão histórica para o futuro. Pode-se concluir, também, que se o homem faz parte da história da humanidade como ser social, se ele é o sujeito da sua própria história, então ele é o responsável pela produção histórica de todos os tempos da sociedade.

A história, em suma, é a do homem, ele é o sujeito de sua própria história. Nesse processo de ação recíproca, o homem é responsável pelas transformações sociais. Neste contexto, espera-se que as ações dos homens sejam conscientes, no sentido de proporcionar à comunidade e à sociedade uma vida solidária e harmoniosa com sua história local e social.

Edward (2002), mencionou que a história “*se constitui de um processo contínuo, de interação entre o historiador e seus fatos, um diálogo interminável entre o presente e o passado*” (p. 65). Neste sentido, quando se define o que é história, refere-se à relação do homem com o meio em que vive, sendo que esta relação do historiador está diretamente ligada ao seu tema, ou ainda aos fatos que por ele são analisados.

Contudo, essa ação mútua envolve o processo de interação recíproca entre o presente e o passado, ou seja, o historiador faz parte do presente e os fatos pertencem ao passado. Portanto, o historiador e os feitos históricos são necessários um ao outro. Jenkins (2001), evidenciou que a história é:

Um discurso cambiante e problemático, tendo como pretexto um aspecto do mundo, o passado, que é produzido por um grupo de trabalhadores cuja cabeça está no presente (e que, em nossa cultura, são da imensa maioria historiadores assalariados, que tocam o seu ofício de maneiras reconhecíveis uns para os outros (maneiras que estão posicionadas em termos epistemológicos, metodológicos, ideológicos e práticos) e cujos produtores, uma vez colocados em circulação, vêem-se sujeitos a uma série de usos e abusos que são teoricamente infinitos, mas que na realidade correspondem a uma gama de bases de poder que existem naquele determinado momento e que estruturam e distribuem ao longo de um aspecto do tipo dominante/marginais os significados das histórias produzidas. (p. 52).

Ainda assim, Jenkins (2002) mencionou que, no geral, “*a história é aquela que os historiadores fazem*” (p.56), isto é, no caso profissional, os historiadores inserem-se no problema, atendendo as relações de poder, em qualquer formação social de que se originem.

O autor conclui que a história foi e será produzida em muitos lugares e por muitas razões diferentes. Esse tipo de história é denominado pelo autor de “profissional”, porque atende, em primeiro lugar, aos valores, posições e perspectivas ideológicas do profissional e, em segundo lugar, é pautada em pressupostos epistemológicos que às vezes nem sempre correspondem ao conhecimento do historiador. No entanto, este profissional adquire uma gama de categorias – econômicas, políticas, sociais e culturais – que se entregam no contexto ideológico e prático de sua ação de historiador.

Além disso, esses produtos históricos cujos valores correspondem às bases de poder existentes naquele momento são valores ideológicos e dominantes, de significados produzidos por historiadores profissionais que analisam uma situação determinada.

Os estudos da verdade do passado não são controlados para o presente e nem para a perspectiva de um futuro. Os historiadores apresentam procedimentos metodológicos que são aplicados com graus variados de concentração, ocorrendo lapsos e desacertos na análise dos significados.

Como bem define Koselleck (2006),

[...] a identificação do nível de generalização sobre a qual se está trabalhando - e isso diz respeito a toda história social que investigue duração, tendências e prazos - só pode ser conseguida com a reflexão sobre os conceitos ali empregados, que por sua vez auxiliam a identificação, do ponto de vista teórico, da relação entre o acontecimento e a estrutura, ou a justaposição de permanência e alteração (p. 117).

A definição Koselleck é procedente à história social. Pois, a ausência de coerência na identificação de conceitos, dificulta o suporte teórico, que orient à realização da prática social. As vezes a mistura de correntes de pensamento e conceitos avulsos fora do contexto, dificulta a reflexão para análise da realidade social.

O autor afirma ainda que esse esforço torna-se fundamental para pensar a própria natureza das contribuições da história: “O historiador deve se ocupar dessas analogias, porque se encaramos os acontecimentos singulares simplesmente como eventos radicalmente únicos, particulares, jamais poderemos explicá-los” (2006, p. 140).

Nesse sentido é que o historiador alemão desconfia de qualquer investigação que não tenha claros os conceitos: estes seriam categorias formais que permitem ao pesquisador sair da espuma dos acontecimentos e mergulhar nas estruturas e melhor representar o que pretende investigar, suplantando a equivocada dicotomia evento-estrutura.

Feres Júnior (2007), enfatizou, por mais que, em certo sentido, ela problematize o uso do principal teórico por nós utilizado:

[...] a história dos conceitos da maneira como ela foi proposta por Koselleck, e é praticada por muitos historiadores mundo afora, não iremos muito longe no desvelamento e crítica de nossa condição colonial. Para essa tarefa precisamos nos libertar da gaiola de ferro do sistema koselleckiano, e de qualquer outro que possa nos prender, e experimentarmos nossas próprias ideias, (...) entre tantos outros, mas de maneira regional, limitada, controlada. (p.110)

Segundo Fonseca (2008), o ensino de História enquanto elemento da formação do cidadão,

Inclui a percepção pelo aluno de sua sociedade, considerando que tem sido construída a partir de relações entre indivíduos, grupos, classes sociais, interesses econômicos, costumes e mentalidades, os estudos históricos podem contribuir, por exemplo, para que ele compreenda sua sociedade como uma construção coletiva (p.8)

Neste sentido o ensino de História estabelece um diálogo com a construção da cidadania implicando no reconhecimento do indivíduo enquanto ser histórico e com elementos que permitem compreender melhor a realidade em que estamos inseridos e a sociedade em que vivemos.

Além disso, é necessário que os alunos identifiquem no processo de ensino e aprendizagem de História oportunidades para o desenvolvimento de uma atitude crítica com relação à sociedade, intervindo de forma consciente enquanto seres que fazem história e pertencem a uma época e espaços próprios. O sujeito constrói seu conhecimento do mundo e o conhecimento de si mesmo como sujeito Histórico.

2. O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: entre a reprodução e a inovação

Nessa época contemporânea de forte apelo e tolerância à condição do *diferente* e da *variedade* (em vez da *variação*), a Educação, no campo da História, toma para si o papel de estimular e exercitar não só da memória coletiva de um povo, mas também de conceitos relativos às ciências humanas e de encaminhamentos específicos técnicos para a compreensão das instituições e relações sociais. Entre o *apego ao velho* e o *afã pelo novo*, a escola enquanto instituição, ao mesmo tempo em que reivindica a exploração do conhecimento em outro paradigma – pautado na alteridade, negociação intersubjetiva, flexibilidade, mudança –, vive as pressões sociais de reprodução do que se construiu em termos de saber e fazer ao longo dos tempos. Tendo que lidar com essa dicotomia, passa a assumir o papel de se autoanalisar continuamente, sistematicamente, considerando todos os aspectos que esclarecem o processo de ensino e de aprendizagem, como objetivos, metas, conteúdos, metodologias.

Janotti (2005) orienta essa autocrítica, chamando atenção para o fato de que nem tudo que é novo é novidade, assim como nem tudo que é novidade significa um avanço pedagógico. É assim que

[...] as velhas, as novas e novíssimas posturas historiográficas são produto das contradições e condições da própria História e, por isso mesmo, sob a aparência da contestação, conservam substratos comuns muito nítidos. (p. 51)

É importante chamar atenção para o que se está tomando como “inovação” no ensino de História na atualidade é cunho interacionista, dialógico, relativo à memória como processo ideológico. Delgado (2010), esclarece que “a memória é inseparável da vivência da temporalidade, do fluir do tempo e do entrecruzamento de tempos múltiplos. A memória atualiza o tempo passado, tornando-o tempo vivo e pleno de significados no presente.” (p. 38). A memória não é uma simples atividade de lembrar. Ao lembrarmos (rememorarmos) um acontecimento do passado, através dos discursos, não estamos apenas fazendo aparecer vozes do passado, mas também reconstruindo esse passado através das relações com o presente.

Delgado (2010) bem interpreta essa concepção de trabalho na disciplina História, relacionando-a o passado vivido e ao futuro imaginado:

As análises sobre o passado estão sempre influenciadas pela marca da temporalidade. Ao se interpretar a história vivida no processo de construção da história conhecimento, os historiadores são influenciados pelas representações e demandas do tempo em que vivem e, a partir dessas representações e demandas, voltam seus olhos para o vivido, reinterpretando-o sem, no entanto, o modificar (...) Sem qualquer previsibilidade do que virá a ser, o tempo, todavia, projeta utopias e desenha com as cores do presente, tonalizadas pelas cores do passado, as possibilidades do futuro almejado. (p. 34)

A fim de entendermos o porquê de se ter chegado a essa concepção de ensino de História, que inclui concepção de Memória, de Tempo, de Espaço, de Fato etc., cabe-nos realizar uma breve retrospectiva do ensino de História no Brasil, movido por tendências ideológicas hegemônicas com o fim de manutenção do *status quo*.

No século XIX, por exemplo, o ensino de História foi associado à religião. Tanto a criação do colégio D. Pedro II (1837), quanto a sua reforma pedagógica (1853-57) mantiveram, sob influência da Lei Falloux (1850), a “influência religiosa nas decisões educacionais francesas”(BITTENCOURT, 1992-93, p.196-7), pois assim se acreditava estar afastando a má influência das doutrinas sociais e do liberalismo. Com o forte apelo às questões religiosas, cristãs, a *História Sagrada* forneceu a base para a sua estruturação da

disciplina História, na qual se aprendia a “sucessão de reis, as lutas contra estrangeiros, ordenando os fatos para se chegar ao grande ‘evento’, a ‘Independência’ e a ‘Constituição do Estado Nacional” (BITTENCOURT, 1992/1993, p. 209).

Com a República, esta perspectiva toma outro rumo, com foco no Estado, na identidade nacional. Foi nesse período que outro grupo entrou na “arena ideológica” que “disputava” o ensino de História para fins de ratificação e disseminação de concepções/ideias: o dos defensores do ensino humanístico. Estes, por sua vez, dividiam-se em dois outros grupos: o dos *humanistas clássicos*, pautados na “reprodução de saberes do passado”, que compreendiam a História como interface do Latim, da Literatura e da Retórica; e o dos *humanistas liberais*, mais abrangentes, híbridos e flexíveis, defensores do intercâmbio das disciplinas das humanidades, como filosofia, história, geografia e línguas modernas.

Com o intuito de desenvolver um ensino de viés mais acadêmico, houve a centralização da elaboração dos programas e métodos pelo Ministério da Educação; criação do curso seriado; e equiparação dos colégios mantidos pelos municípios, associações ou particulares (ABUD, 2002, p. 32). É assim que os professores do Colégio Pedro II elaboraram os programas de ensino para História até essa Reforma de 1931, momento em que o Ministério da Educação assume a elaboração dos programas e a indicação de métodos de ensino.

Da História Sagrada caminhou-se para a História do Estado, com a finalidade de centrar foco no homem, com o intuito ideológico de equilíbrio, harmonia e identidade social. Nadai (1990, p. 24-25) deixa claro que a história se apresenta, assim, como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum – o cidadão nacional – destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira.

Segundo Ortiz (1985), entretanto, todo esse discurso de identidade nacional fundamentava-se em ideias racistas, próprias da concepção segregacionista do positivismo. A tal memória coletiva devia, assim, ser pautada na construção mítica de heróis nacionais, para a glorificação do Estado (CARVALHO, 1990). Autores como Tobias Barreto, Silvio Romero, Euclides da Cunha, Capistrano de Abreu, Nina Rodrigues, entre outros, pautados em teóricos especialmente de língua inglesa e alemã, refletiram sobre a realidade brasileira, produzindo estudos jurídicos, literários, históricos, etnológicos, folclóricos e de psicologia social. Em meio a toda essa perspectiva culturalista, voltada para o “sujeito socialmente organizado”, trabalharam para a criação de toda uma galeria de personagens – cultuados em festas cívicas e

feriados (NADAI, 1992-93) – que sustentariam o ideal de sujeitos num corpo social harmonioso e equilibrado, sob o “*slogan*” “da ordem e do progresso”. (p. 101)

Seguindo outra vertente das Ciências Naturais, preocupada com as transformações sociais e econômicas, relativa a mecanismos de controle da natureza, as Ciências Humanas, impulsionadas pelas modificações políticas e sociais ocorridas no século XIX e XX, desenvolveram-se inicialmente para criar instrumentos de controle social.

Por outro lado, a influência das teorias de Marx e Engels disseminou rica e polêmicas discussões em torno das Ciências Sociais, ampliando a visão crítica na disciplina História sobre questões políticas e econômicas influenciadas por aspectos ideológicos.

Esses pressupostos caminharam na trilha de modificações no campo educacional de tal forma que resultaram, entre outros aspectos, na criação da Universidade São Paulo (USP); da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em 1934; e depois com da fundação da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. A formação acadêmica, assim, ficou no lugar do autodidatismo. Professores estrangeiros, como Fernand Braudel, Claude Lévy-Strauss, Roger Bastide, foram postos em relevo, ocorrendo o mesmo com os autores Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Jr. e Gilberto Freyre, que articularam o saber histórico com a noção de luta de classes.

Interessante notar que nesse período deu-se uma importante experiência interdisciplinar que relacionou ao ensino de história economistas, geógrafos, sociólogos, antropólogos. No ensino, buscaram-se experimentações, com o aparecimento de diversos métodos, currículos, conteúdos, práticas, a fim de inserir a história no contexto crítico do momento.

Já grandes passos tinham sido dados no caminho de um ensino mais eclético, dinâmico, crítico, de história, articulado às questões socioculturais, quando a ditadura surgiu e interrompeu essa experiência, provocando um afastamento entre a escola e a universidade. Nas universidades, mesmo perseguidos, os professores resistiam às cassações e censuras, e abraçavam veementemente a concepção marxista no trato dos fatos históricos.

A escola pública, no projeto desenvolvimentista proposto pelos militares, popularizava-se, funcionando durante a noite, dando abertura ao que se chamou segundo grau, no qual as pessoas tinham acesso por meio de exames de admissão.

CAPÍTULO 2

Foi assim, sem intenção de aprofundamento e criticidade, que os cursos de "curta duração", de caráter polivalente e sem fundamentação, foram inseridos no processo de ensino de história. O curso de Estudos Sociais, por exemplo, ficou no lugar da disciplina específica de história, que caminhava paralelamente à disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) que pregava noções ufanistas de civismo como controle ideológico. No segundo grau, mantinha-se equivalente processo de controle pela criada disciplina Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Nesta, estudava-se os feitos dos governos militares no sentido de gloriá-los, enaltecê-los, observar-lhes as qualidades políticas e econômicas desenvolvimentistas, como o fato de transformarem um Brasil "adormecido" em um "gigante" próspero.

Fonseca (1993) compreendeu bem esse processo ao afirmar:

Nas mudanças educacionais implementadas após 1964, o ensino de História tornava-se um alvo importante do poder político autoritário dominante, e neste sentido várias medidas governamentais são adotadas, visando o seu enquadramento no binômio do regime: desenvolvimento econômico/segurança nacional.(p. 13)

Foi dessa forma que o ensino de história regrediu para a memorização de fatos e datas em detrimento da criticidade, associação e reflexão. O professor de história se transformou num publicitário do Estado, para convencer sobre as *benesses* do Estado, ministrando disciplinas genéricas e organizando desfiles comemorativos em Centros Cívicos.

Por meio das Secretarias de Ensino Fundamental e de Ensino Médio e Tecnologias, o governo federal, com a finalidade de atrelar o ensino de história – já considerado defasado em seus objetivos, conteúdos e metodologias – às necessidades do mercado de trabalho do mundo globalizado de então, criou um currículo pautado na hibridização composta por humanidades, ciências naturais e tecnologia.

Este é também o propósito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que visa ao "*ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*" (Art. 2º). E como finalidades do Ensino Médio, "*a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos*"; "*a preparação básica para o trabalho e a cidadania*"; "*o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*"; e "*a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos*" (Art. 35).

Assim também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo

Ministério da Educação – retomam a concepção humanista no campo educacional, pautada em princípios estéticos e éticos. Centra-se foco, assim, na criatividade, no preparo para a cidadania, no posicionamento político frente às questões sociais, na alteridade, solidariedade, sensibilidade.

É assim que surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientados ao ensino de história. Constituem-se, estes, legislação do/no ensino com o fim de homogeneizar as ações educacionais dos professores nas várias etapas do ensino de história no Brasil. Segundo esses Parâmetros, a história deve articular-se com as outras disciplinas que integram a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando:

Sedimentar e aprofundar temas estudados no Ensino Fundamental, redimensionando aspectos da vida em sociedade e o papel do indivíduo nas transformações do processo histórico, completando a compreensão das relações entre a liberdade (ação do indivíduo que é sujeito da história) e a necessidade (ações determinadas pela sociedade que é produto de uma história).

Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, por sua vez, foram perspicazes no sentido de detectar a rapidez, instantaneidade e diversidade próprias da contemporaneidade, na qual o indivíduo convive com uma nova ordem social (virtual) e é marcada pelo consumo, pela pulverização das tradições e pelo desenvolvimento tecnológico. Caminham no sentido de dar as diretrizes para um novo humanismo, que deve guiar as relações entre o homem, o saber e as tecnologias na pós-modernidade do século XXI.

A história, pela antropologia, a filosofia e a economia comporiam o cabedal de conhecimentos necessários à gestão, às tecnologias, ao planejamento e ao controle de informações relativo ao preparo do homem para o mundo técnico, para o mercado de trabalho, manuseio de máquinas e ferramentas. A proposta era não só preparar o “macaco com olhos observadores e mãos firmes”, da época das esteiras rolantes do início do capitalismo, mas a síntese entre humanismo e tecnologia, na qual reside a proposta curricular.

Nessa linha, outro processo deveria orientar as atividades realizadas no ensino: as competências. Jean Piaget e Noam Chomsky, por exemplo, explicam esses processos em nível de operações e ações mentais de caráter cognitivo, sócio afetivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experienciais geram habilidades, ou seja, *umsaber fazer* (BERGER FILHO, 1998).

Para a construção dos valores do homem como ser histórico, a disciplina história assume importante ideológico, pautado em quatro princípios básicos: aprender a conhecer, a

fazer, a conviver e a ser. “Aprender a conhecer”, um desses princípios, era considerado o suporte de toda a educação. Para que isso seja possível, na concepção dialógica que sustenta os PCN, é fundamental que história dialogue com as demais disciplinas, constituindo uma forma para a percepção do tempo presente, do mundo social e de suas representações.

A noção de memória, por exemplo, está intimamente vinculada à associação do tempo presente com o tempo futuro (BAKHTIN, 1997, p. 122). Há um vínculo passado-presente e presente-futuro. O passado está vivo nos signos da contemporaneidade, como também a projeção de futuro produz seus efeitos nesse horizonte social do presente. É dessa forma que memória é interação. É ela que faz com que os discursos se mantenham e se transformem ao longo da história, reconfigurando-a. Entendê-la não é, portanto, estudar o que se modificou na história para entender o presente, mas é estabelecer relações de signos ideológicos na contemporaneidade. Não é saber o que se manteve na história, mas o que fizemos com o mundo para produzir os sentidos que produzimos. Não é entender o que queremos com o passado, mas é entender o que queremos com o futuro.

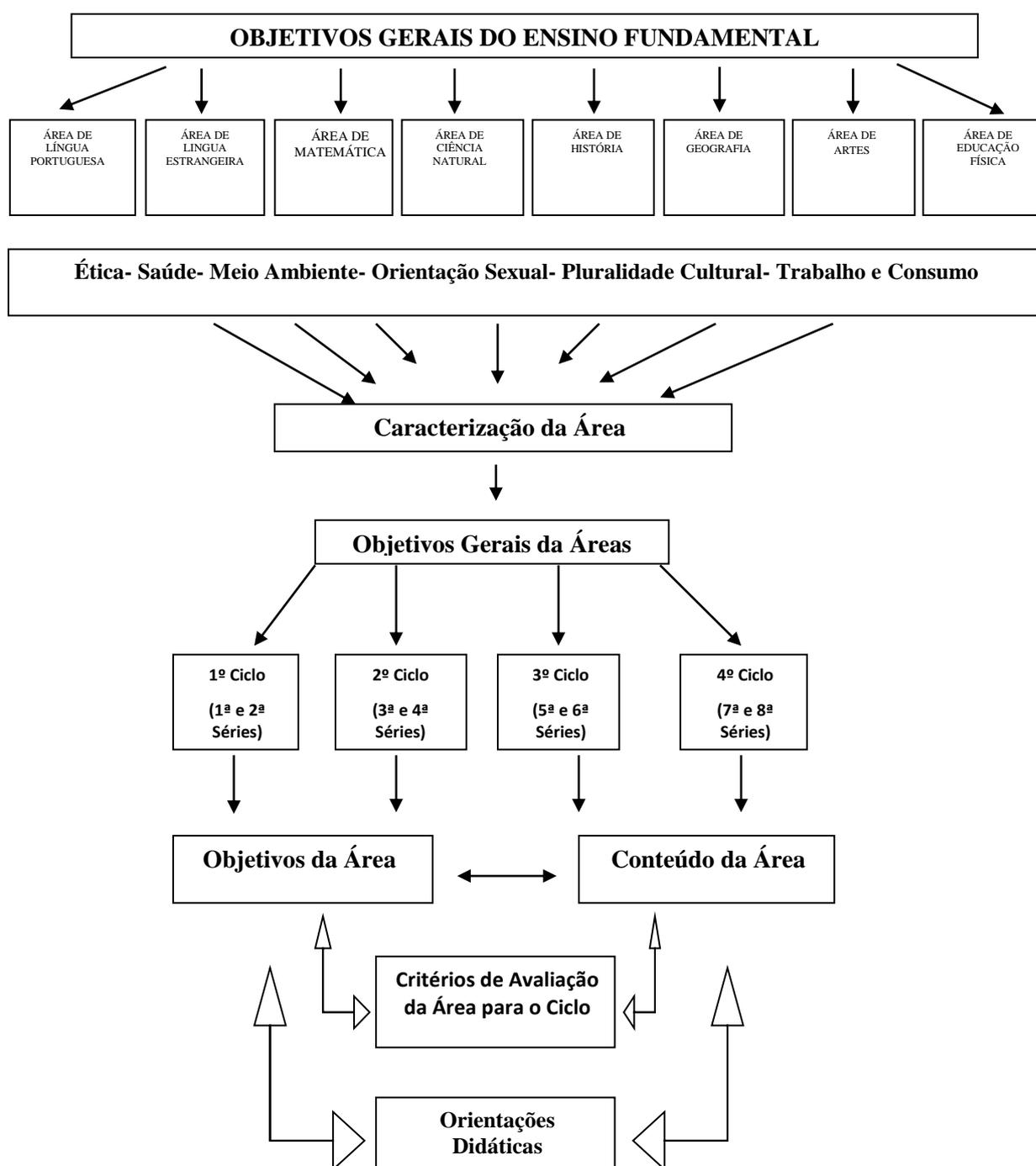
As retomadas não apenas fazem surgir algo que já foi dito, mas também materializa um querer-dizer, uma projeção de futuro. A “projeção de futuro” constitui o “querer-dizer”. Portanto, a construção da memória não retoma somente, mas também produz efeitos de sentido relacionados com a intenção do locutor. Podemos dizer que a memória é formada a partir de relações de poder, que transformam os estados dos enunciados, dos gêneros e principalmente dos sujeitos.

Sendo assim, a história (Nova História) não conta a verdade, mas “uma verdade”; não estuda o passado como fato acabado, mas como evento discursivo.

A história é, assim, uma práxis, uma produção.

O ato histórico é produzido por sujeitos que fazem suas escolhas e optam pelo que vai resistir ao tempo e pelo que será esquecido. Assim, a história é uma política, no sentido de se produzir um efeito na sociedade. Mudamos o foco: da *história-descrição* para a *história-interpretção*. A proposta dos PCN, na/para a atualidade, no campo do ensino de história, tem a ver com “uma forma de produzir discursos”, e não reproduzir verdades.

1 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



Quadro 1: Organograma dos Parâmetros Curriculares Nacionais
 Fonte: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1998, p. 10.

(Os Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN], 1998) foram elaborados procurando de um lado “*respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referenciais nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras*” (p. 6). Neste sentido, com relação à diversidade regional, poderá ser realizado por meio do conhecimento socialmente elaborado das diferenças das regiões brasileiras, e da orientação educacional, para que estes sejam percebidos de forma crítica, histórica. Assim, o respeito às dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais poderão ser efetivadas, e o patrimônio cultural do país. Com isso, os (PCN, 1998) pretendem criar condições, nas escolas, que permitam aos alunos ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Além disso, o compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social, e dos direitos assim como das responsabilidades em relação à vida pessoal, e coletiva, e a afirmação do princípio da participação política. Em Brasil (1998), demonstrou que:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vive-se numa era marcada pela competição e pela excelência, em que o progresso científico e avanços tecnológicos definam exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. (p. 8)

Nesse contexto, é proposta dos Parâmetros Curriculares Nacional sensibilizar a instituição do papel da escola como agente construtor de uma educação voltada para o exercício da cidadania. No entanto, para o indivíduo exercê-la é preciso que interiorize também os princípios da solidariedade humana, pois é fundamental ao convívio social. Dessa forma, é na escola que a criança deve aprender os primeiros ensinamentos sobre cidadania, solidariedade humana e, sobretudo, participar da vida política.

O (PCN, 1998) ao propor uma educação comprometida com a cidadania, elegeram, com base no texto constitucional, princípios que orientou a educação para a dignidade da pessoa humana, em Brasil (1998) que adotou o(a):

- Respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo acessa a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas;

- Igualdade de direitos: refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada;
- Participação: como princípio democrático, traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferença de classes, étnicas, religiosas etc. É, nesse sentido, responsabilidade de toda a construção e ampliação da democracia brasileira;
- Co-responsabilidade pela vida social: Implica em (sic) partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva (p. 21).

Neste contexto, a cidadania é comprometida com a participação social e política, na construção da democracia. O repúdio às injustiças implica respeito aos direitos humanos à dignidade da pessoa. Adotar atitude de solidariedade no dia-a-dia traduz-se em esperança de um mundo mais humano. Assim, a educação, comprometida com as formas de aprender e construir conhecimentos, não deve ficar somente no discurso pedagógico. A solidariedade, fator vital das pessoas na sociedade, assim como a cooperação, precisa ser valorizada e assumida por todos aqueles que fazem parte do contexto da escola. Assim, os (PCN, 1998) em Brasil, indicou para o ensino fundamental determinados objetivos, que são:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercícios de direitos e deveres políticos, civil e social;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e a saúde coletiva;
- Utilizar as diferentes linguagens – verbais, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contexto público e privado, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, e a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (p. 8)

Considerando esses objetivos, o ensino de História poderá contribuir para a formação e a constituição da cidadania, principalmente para a reflexão sobre a ação individual do homem como sujeito responsável desse processo histórico, e das relações sociais do grupo, em convívio na sociedade.

Portanto, observa-se atualmente que o objetivo de ensino de História deve ser redimensionado e revisto, no sentido de possibilitar perceber os mecanismos ideológicos que comprometem os direitos humanos, a liberdade, a democracia, formando homens com dificuldades de associar os acontecimentos históricos do passado com os do presente, assim como também, com dificuldades de refletir sobre o futuro.

Além dos objetivos de ensino de História, é importante também serem revistos os “conteúdos” no ensino de História, que devem ser apoiados na realidade concreta e vivenciados pelo homem no seu dia-a-dia, a fim de que os fatos e fenômenos históricos não se constituam abstrações; não sejam encerrados em suas abordagens teóricas. Nesse sentido, seriam sugeridos pelos educadores no contexto e circunstâncias histórico-sociais a fim de serem analisados, vividos, percebidos como causa e consequência de eventos passados ou que ainda estão por vir. Assim, deve ser criado, na sala de aula e fora dela, um espaço de conhecimento no contexto das relações sociais e históricas da humanidade.

Libâneo (1987), ao tratar das questões do conteúdo, afirmou que:

A pedagogia dos conteúdos parte da compreensão crítica das diferentes versões da pedagogia liberal e outras versões da pedagogia progressista, procedendo à análise histórica do contexto social, onde se dá o processo educativo e dos condicionantes sociais que incidem sobre o indivíduo concreto e o torna um ser social. Considera, assim, que a invenção da escola na sociedade não é mera casualidade, mas resultado da necessidade e exigências sociais, que lhe dão o caráter inelutável de historicidade, e, por conseguinte, de transitoriedade de cada modalidade e ação formativa existente. (p.134)

Considera-se assim que essa ação na escola é a de um projeto histórico social que contempla conteúdos, no ensino de História, representativo da cultura local de um povo, articulados com outros conhecimentos da realidade social.

O trabalho, com uma abordagem como se pode notar no quadro 1, apresenta a estrutura dos PCN (1998) para o ensino fundamental e também para os temas transversais: Ética; Saúde; Meio Ambiente; Orientação Sexual; Pluralidade Cultural; Trabalho e Consumo,- para serem inseridos nas diferentes áreas convencionais de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciência Natural, História, Geografia, Artes, Educação Física. Os temas transversais por envolverem assuntos sociais, têm conteúdos que podem ser abordados nas várias áreas de acordo com suas especificidades. A caracterização da área apresenta objetivos gerais da área de acordo com os ciclos e a série do ensino fundamental.

O objetivo da área para o ciclo tem como pressuposto adquirir conhecimentos de fatos e situações marcantes da realidade brasileira que possibilitem participar ativa e construtivamente da vida social, o que evidencia a necessidade desse processo na sociedade, demonstrando à necessidade que os alunos têm de criar critérios de ação, pautados na justiça, e não na violência.

Neste sentido, tomando essas idéias centrais como meta, vale ressaltar, que cada um dos temas transversais traz objetivos específicos que os norteiam.

Quanto ao conteúdo da área para o ciclo, a especificidade dos conteúdos de cada tema favorece a reflexão e o planejamento do trabalho. Além disso, o trabalho com questões sociais exige que os educadores estejam preparados para lidar com as ocorrências inesperadas do cotidiano.

Na divisão dos conteúdos por ciclo, nos temas transversais, não há nada que *a priori*, justifique uma seqüência lógica dos conteúdos. Ao contrário, os conteúdos podem ser abordados em qualquer ciclo, a diferença está no grau de profundidade e abrangência com que são trabalhados em cada ciclo. Assim, o que servirá para diferenciar os conteúdos e seqüenciá-los são as questões particulares de cada realidade, a capacidade cognitiva dos alunos e o próprio tratamento didático dado aos conteúdos das diferentes áreas. A transversalidade possibilita o professor a desenvolver mais dinâmica e menos formalista.

Com relação aos critérios de avaliação da área para o ciclo, os temas transversais devem ter conteúdos que de acordo com a proposta da transversalidade, faça parte do ensino de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física. Neste sentido, a avaliação é feita nestas áreas, porém, a finalidade principal das avaliações é ajudar os professores a planejar a continuidade do trabalho, oferecer aos alunos condições de superar obstáculos, e desenvolver o

autoconhecimento. A avaliação não deve ser feita a título de qualificar os alunos quantificando sua avaliação por meio de notas.

A escola possui condição especial para orientações didáticas, pois os temas transversais têm um papel diferenciado, por tratar de assuntos diretamente vinculados à realidade e aos problemas sociais. Essa especificidade apresenta algumas questões para a escola que deverão ser observadas na participação do aluno em sala de aula.

A participação é um princípio da democracia que necessita ser trabalhado, pois é algo que se aprende e se ensina. Neste sentido, a escola é um lugar apropriado para essa aprendizagem, pois pode promover a convivência democrática no seu cotidiano e o aluno aprende a participar, participando.

O ensino/aprendizagem e a participação do aluno nos temas transversais com apoio da escola para o uso efetivo dos procedimentos aprendidos promovem a capacidade no aluno que se quer desenvolver. Assim, devem ser inseridos métodos e atividades que ofereçam experiências de aprendizagem ricas em situações de participação, nas quais os alunos possam opinar, assumir responsabilidades, resolver problemas e refletir sobre as conseqüências dos seus atos.

É importante levar em consideração que a participação deve ser dimensionada a partir dos limites de possibilidades dos alunos e da complexidade das situações. Assim, para garantir que a participação se desenvolva, é necessária uma intervenção sistemática dos professores, de forma planejada, que vai se transformando de acordo com o desenvolvimento e a autonomia dos alunos.

Os temas transversais se referem às questões sociais, têm natureza diferente das áreas convencionais, e são assuntos que estão sendo vivenciados pelas sociedades, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. Além disso, é debatido em diferentes espaços sociais, na procura de alternativas ou soluções para os problemas. São questões fundamentais no âmbito social que precisam ser construídas no ensino e na aprendizagem. Neste sentido, devem existir nas várias áreas do currículo escolar ensinamentos/reflexões a respeito dos temas transversais, enfatizando conteúdos/valores, necessários ao processo de avaliação. Assim, a problemática dos temas transversais é discutida nos diferentes campos do conhecimento. Considerando a natureza da transversalidade é que as experiências pedagógicas brasileiras e internacionais de trabalho com direitos humanos, educação ambiental, orientação sexual e saúde têm apontado a

necessidade de que esses assuntos sejam trabalhados de forma contínua, sistemática, abrangente e integrados na escola.

A integração, a extensão e a profundidade do trabalho nos temas transversais podem se dar em diferentes níveis, segundo o domínio e a prioridade do tema escolhido nas diferentes realidades locais. Assim, em vez de se isolar ou de compartimentar o ensino/aprendizagem à relação entre os temas transversais e as áreas, Brasil (1998) apresentou que:

As diferentes áreas devem contemplar os objetivos e os conteúdos (fatos, conceitos e princípios; procedimentos e valores; normas e atitudes) que os temas da convivência social propõem. Que haja momentos em que as questões relativas aos temas sejam explicitamente trabalhadas, e os conteúdos de campos e origens diferentes sejam colocados na perspectiva de respondê-las. (p. 28) Além disso, a organização dos conteúdos e o trabalho com a proposta da transversalidade, segundo Brasil (1998), se definem em quatro pontos, a saber:

- Os temas não constituem novas áreas, pressupondo um tratamento integrado nas diferentes áreas;
- A proposta da transversalidade traz a necessidade de a escola refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes em todas as áreas, garantindo que a perspectiva político-social se expresse no direcionamento do trabalho pedagógico; influencia a definição de objetivos educacionais e orienta criticamente as questões epistemológicas mais gerais das áreas, seus conteúdos e, mesmo, as orientações didáticas;
- A perspectiva transversal aponta uma transformação da prática pedagógica, pois rompe o confinamento da atuação dos professores às atividades pedagogicamente formalizadas e amplia a responsabilidade com a formação dos alunos. Os Temas Transversais permeiam necessariamente toda a prática educativa que abarca relações entre os alunos, entre professores e alunos e entre diferentes membros da comunidade escolar;
- A inclusão dos temas implica a necessidade de um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade, o que possibilitará um tratamento cada vez mais aprofundado das questões eleitas. (p. 29)

Na organização desses pontos a transversalidade possibilita apresentar na prática educativa uma relação entre os conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real e de sua transformação. É uma maneira de sistematizar o trabalho e incluí-lo, explícita e estruturalmente, na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade.

O tema transversal no projeto educativo da escola refere-se às relações e situações vividas na escola, dentro e fora da sala de aula, em que estão envolvidos direta ou indiretamente, os sujeitos da comunidade escolar.

Neste sentido, a opção em trabalhar com temas transversais precisa mobilizar toda a comunidade escolar no processo de definição das propostas e das prioridades selecionadas

para o seu desenvolvimento. Além disso, é fundamental que todos possam refletir sobre os objetivos a serem alcançados, no sentido de definir princípios comuns no trabalho a ser desenvolvido. Assim, cada um terá sua função no trabalho, ou seja, alunos, professores, funcionários e pais, estarão envolvidos nesse processo educacional em prol da sociedade.

2 A ESCOLA REFLEXIVA EM BUSCA DO ALUNO REFLEXIVO

A escola precisa mudar, entretanto para que isso ocorra, é necessário acabar com os modelos inadequados existentes nos dias de hoje e apresentar propostas que correspondam às necessidades da vida social. Neste segundo milênio é preciso criar condições para qualificar o professor no que diz respeito a sua ação pedagógica, no sentido de superar e transformar as contradições existentes na educação, principalmente na qualificação do educador e na formação do educando, em busca do sujeito reflexivo. Para falar do assunto, Alarcão (2001) relatou que:

A mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os recursos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e dos outros. (p. 15)

Esse pensamento da autora deve partir do profissional em educação, como agente transformador, capaz de dar vários rumos a esse processo educativo, e assim, refletir, sobretudo, a respeito de como se vive na escola, com problemas, sucessos, fracassos e frustrações.

Neste sentido, a base fundamental dessa mudança é o diálogo em estabelecimento com o pensamento próprio e de outros profissionais em educação, que, numa relação dialética, promove mudanças no contexto da sociedade, onde a escola se estabelece. Com relação ao contexto de mudança, Alarcão (2001) enfatizou ainda que:

A escola é um lugar, um edifício circundado, espera-se, por alguns espaços abertos. Todavia, às vezes, detenho-me a pensar se os edifícios escolares não estão defasados em relação às concepções de formações, às formas de gestão curriculares e às exigências do relacionamento interpessoal neste início de milênio. (...). No entanto, se a escola é um edifício, ela não é só um edifício. É também um contexto e deve ser, primeiro que tudo, um contexto de trabalho. Trabalho para o aluno, trabalho para o professor. Para o aluno, o trabalho é a aprendizagem em suas várias

dimensões. Para o professor é a educação na multiplicidade de suas funções. Não se aprende sem esforço, e as crianças e os jovens precisam aprender a se esforçar a trabalhar, a investir no estudo, na aprendizagem e na compreensão. (p. 16)

Neste sentido, espera-se que a escola de hoje seja um espaço aberto onde a ideologia dominante possa ser a todo momento racionalizada, desvelada, pois a educação é um espaço de luta, e é na escola que o educador encontra um espaço pedagógico, político, para refletir sobre as ideologias presentes nos discursos, propiciando ao aluno a atitude questionadora perante os conteúdos.

Segundo Alarcão (2001), o perfil das nossas escolas de hoje, faz pensar sobre determinadas características desse tipo de instituição:

Edifícios onde apenas existem salas de aulas? Ou também há nelas espaços de convívio, de desporto, de cultura, de trabalho em equipe, de inovação e experimentação? Que espaços permitem ligações informáticas para manter a escola em interação com outras escolas, com outras instituições, com outros países, com o conhecimento hoje disponibilizado de novas formas? Será que as nossas escolas possuem locais que permitam a aprendizagem cooperativa e autônoma? E espaços que favoreçam a flexibilidade de atividades docentes e discentes? Onde se localizam as escolas, longes ou perto da comunidade? (...) As crianças se sentem tão bem na escola quanto em sua casa, porque nem na escola nem em casa não há espaço. (p. 18)

As características que a autora apresenta exigem uma reflexão do tipo ideal de como deveria ser as nossas escolas hoje. No entanto, com a experiência na área educacional no ensino fundamental, médio e universitário, pode-se afirmar que as nossas escolas na maioria são edifícios precários, com salas de aula pequenas, secretaria e diretoria funcionando no mesmo espaço, inexistindo um espaço para o trabalho em equipe do professor e do aluno que favoreça a aprendizagem autônoma e cooperativa.

Essa aprendizagem de forma autônoma e cooperativa é um dos objetivos dos professores, pois acreditam que esse trabalho na educação favorece a colaboração e a comunicação entre as disciplinas.

Freire (1997) “*estudar, por isso mesmo, implica a formação de uma disciplina rigorosa que forjamos em nós mesmos, em nosso corpo consciente*”. (p.41). Portanto, é na escola que o trabalho em educação passa a ser disciplinado pelo educador consciente e reflexivo de sua ação pedagógica, que se dá por vários processos de prazer e desprazer, de dúvidas e de alegria. Neste sentido, a escola deve ser um espaço, onde a colaboração

prevaleça sobre a competitividade, sobretudo no papel fundamental que a escola tem de preparar cidadão para vida.

Mesmo que a escola tenha essa função de preparar cidadãos para vida, ela ainda não conseguiu acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade. Apesar das reformas educacionais insistirem em novos paradigmas, no sentido de apresentar vários tipos de competências básicas para criar um patamar, onde os alunos possam se preparar para a vida, ainda hoje, não se conseguiu mudar esse quadro nas escolas brasileiras.

Além disso, a escola brasileira permanece marcada pelo ensino tradicional, o que dificulta viver a complexidade do mundo atual. Neste contexto, a escola precisa de uma mudança urgente. Alarcão (2001), evidencia que deve ocorrer: “*não apenas nos currículos que são ministrados, mas na organização disciplinar, pedagógica, organizacional e nos valores e nas relações humanas que nela se vivem*”. (p. 19).

Essa afirmação de Alarcão está voltada para transformação na potencialidade e no desenvolvimento global do ser como pessoa, na luta contra a exclusão e ênfase na participação democrática.

Neste sentido, a escola para cumprir essa função tem que ser capaz de proporcionar ao aluno a curiosidade de aprender mais, e incrementar o desejo de sentir na prática escolar a importância de ser reflexivo na construção de conhecimentos.

Freire (1991) relatou que com relação a mudança na escola “*não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretariado*” (p. 35). Analisando essa afirmação do autor, pode-se dizer que não é necessário insistir em reformas educacionais, e sim, no pensar, e no agir das decisões políticas, administrativo-pedagógico, envolvendo: alunos, professores, funcionários, pais e os membros da comunidade.

As pessoas precisam estar envolvidas nesse processo de ensinar e aprender na comunidade escolar. Além disso, os sujeitos envolvidos nesta comunidade devem compreender a importância da participação permanente, ao mesmo tempo em que vivenciam o processo de reconstrução do conhecimento, intervindo quando for necessário na realidade da escola, com autonomia e competência.

Alarcão (2001) mencionou que “*Uma escola sem pessoas seria um edifício sem vida*”, (p. 20). Neste sentido, pode-se afirmar que são os professores, os alunos, os pais e os funcionários em geral da escola, que proporcionam vida à escola. Assim, essas pessoas criam

um espaço de solidariedade e confiança mútua permanente, em busca de fortalecer a escola, fundamentando os seus pontos de vista e assumindo responsabilidades com o seu trabalho. Além disso, devem apresentar iniciativas inovadoras de mudança em busca de uma escola reflexiva, que vivencie uma educação, como diz Alarcão (2001), para “salvar vidas e não para manter os níveis mínimos de sobrevivência”. (p. 21)

Contudo, em uma escola participativa e democrática como se deseja, a iniciativa inovadora deve ser acolhida por todos os líderes, independente de nível que eles se situam. Essa iniciativa de idéias inovadoras deve estar envolvida no processo de mudanças e de decisão políticas, literalmente definidas, para uma escola de visão dialógica, de liderança, de pensamento de ação, de uma organização dinâmica, responsável e humana. Portanto, tais iniciativas devem ser aceitas para que seja alcançado o modelo de escola que se pretende, pois, assim, o trabalho em conjunto é reconhecido como imperativo na comunidade escolar.

Entretanto, desse trabalho em conjunto, surge em cada escola, o seu projeto educativo, que depende da visão que a escola pretende para si próprio. A partir dessa visão, o participante em construção coletiva se compromete em definir a estratégia, para atingir os objetivos desejados para escola.

Nesse contexto, para que o projeto definido não fique apenas no papel, as responsabilidades são atribuídas aos agentes envolvidos nesse trabalho de execução e avaliação dos resultados obtidos. Além disso, um projeto institucional específico para conseguir o objetivo desejado, concede margem de liberdade a cada escola, sem perder a dimensão educativa global.

Neste sentido, o mundo globalizado requer pessoas dinâmicas que precisam estar em sintonia com os demais países para aprender novas idéias, participando junto com eles de coisas novas.

Assim, a escola, sem deixar de ser local e universal, pode, por meio de novas tecnologias, dar informação e comunicação, e assim, pelo diálogo, oferece oportunidade de cultivar o universal e o local. Na verdade, a tendência da globalização é a de unificação de todos os povos e países da Terra, e conseqüentemente, tornar as escolas cada vez mais interdependentes, partilhando com todas as outras escolas do mundo, em função de socialização que os caracteriza. Portanto, cada escola tende a integrar-se, e assumir no contexto específico em que se insere uma dimensão local, e aproximar-se da comunidade global.

Porém, nesse mundo globalizado que tanto aproximou as pessoas, o que se vê hoje é uma verdadeira alienação, em contradição com os princípios de educar para a cidadania. Para falar do assunto, Alarcão (2001) esclareceu que “*a escola não pode colocar-se na posição de meramente preparar para a cidadania. Nela se tem de viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade*”. (p. 22)

Contudo, na sociedade atual, essa compreensão da realidade é superada pela competição e o individualismo, neste sentido, é urgente enfrentar esta cultura de egoísmo em favor da vida e da dignidade humana. Espera-se que a escola, a serviço da educação se comprometa em efetivar as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental no contexto de uma educação voltada para a cidadania.

Pensa-se que é na escola que as pessoas adquirem os princípios básicos para se educar, é nela que elas se organizam em busca de conhecimento que as valorizem como pessoa humana. Além disso, é na educação formal que estão os valores políticos, administrativos, curriculares e pedagógicos, necessários para aprender a ser educado. Esses valores trabalhados em conjunto facilitarão o processo de ensino aprendizagem na escola. Acredita-se, que uma política educacional, coordenada nas dimensões curriculares e pedagógicas em conjunto, torne-se um trabalho integrado e colaborador, o que com certeza facilitará o processo de ensino/aprendizagem na escola.

É na escola que todos têm um papel a serem desempenhados; os alunos, os professores, os funcionários e os pais; Entretanto, os professores assumem uma responsabilidade maior, como protagonista da ação reflexiva em educação. Alarcão (2001) esclareceu que “*No passado recente, os professores têm sido mal compreendidos e mal olhados. Por isso, por vezes têm-se demitido das suas responsabilidades para com a escola e a sociedade*”. (p. 23)

Neste sentido, o professor reflexivo, consciente de sua responsabilidade como profissional docente, deve cumprir na educação um papel muito maior do que a da prática pedagógica já que suas atitudes devem envolver um conjunto de valores que é inerente aos seres humanos nas relações sociais em sua ação de racionalidade dialógica e reflexiva. A respeito da formação do professor reflexivo, como afirmou Garrido Pimenta e Moura citado por Alarcão (2001), “*na última década, a literatura sobre a formação do professor reflexivo tem-se deslocado de uma perspectiva excessivamente centrada nos aspectos metodológicos e curriculares para uma perspectiva que leva em consideração os contextos escolares*” (p. 92).

Os mesmos autores Garrido Pimenta e Moura citado por Alarcão (2001), afirmaram que as organizações escolares são *“produtoras de práticas sociais, de valores, de crenças e de conhecimentos movidas pelo esforço de procurar novas soluções para os problemas vivenciados”*. (p. 94)

Na verdade, a complexidade dos problemas que hoje se vê na escola, torna difícil prever soluções para serem aplicadas de imediato. Isto é, pela complexidade dos problemas é necessária uma cooperação no sentido de tomar uma atitude de investigação dos acontecimentos e sua interpretação para encontrar a solução mais adequada a fim de solucionar a complexidade do problema.

Alarcão (2002) relatou que *“se a escola como instituição não quiser estagnar, deve interagir com as transformações ocorridas no mundo e no ambiente que a rodeia”*. (p.25)

Neste contexto, a escola deve ser dinâmica e democrática no sentido de dar abertura à interação e flexibilidade. Nesse processo, a escola se desenvolverá com a participação de todos envolvidos na educação, no sentido de apresentar uma análise crítica de conhecimento racional, como ponto de partida da reflexão para transformação de uma escola reflexiva.

A escola reflexiva, para Alarcão (2002), é uma *“organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenvolver da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”*. (p.25)

Analisando as palavras da autora, pode-se acreditar que uma escola reflexiva é aquela que pelo conjunto de regras e métodos visa à descoberta, à investigação para resolver os problemas na instituição. Uma escola reflexiva deve tomar como base o presente para adquirir pressupostos para ação do futuro. Além disso, uma escola reflexiva pode transformar-se a partir dos problemas atuais a uma visão que questiona a sua própria realidade, e assim ser capaz de se interrogar, transformando-se em uma instituição responsável autônoma e educadora.

Contudo, uma escola nesse nível, que assume responsabilidade educativa na realidade social, tem seu desempenho de escola aberta à comunidade, que dialoga e envolve todos os participantes na construção e na realização do seu projeto. A escola reflexiva, consciente da necessidade de um espaço aberto para o dialogo de sua organização, procura por meio deste compreender antes de praticar uma ação de mudança.

Na verdade, a escola precisa de mudança, no entanto, diante da incerteza que hoje se vive, a instituição deve repensar, antes de tomar certas medidas, para depois atuar em determinadas situações, que lhe de sentido à atualidade. Alarcão (2002), afirmou que uma escola reflexiva em desenvolvimento e aprendizagem ao longo de sua história: *“é criada pelo pensamento e pela prática reflexiva que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém”*. (p. 26)

Neste sentido, a prática reflexiva, que é criada pelo pensamento ao longo de sua história, tem no papel do educador que optou pela mudança, o desejo de atuar e refletir com os demais atores envolvidos na educação pela conscientização do desejo de mudança e pela substituição de uma percepção distorcida da realidade.

Essa percepção necessita de uma visão para o projeto pedagógico da escola, onde todos devem refletir, e interativamente, pelo diálogo, construir estratégias de atividades complementares para enquadrá-lo no projeto global.

A convicção de Alarcão (2002) é de que, se quisermos mudar a escola, *“devemos assumi-la como organismo vivo, (...) capaz de atuar em situação de interagir e desenvolver ecologicamente e de aprender a construir conhecimentos sobre si próprios nesse processo”*. (p. 27)

Neste contexto, sendo a escola considerada como organismo vivo, ela depende da cooperação e da solidariedade de todos da comunidade escolar, assim como os seres humanos precisam organizar-se para sobreviver. A escola assim comparada também depende de cooperação e solidariedade para interagir e transformar conteúdos e doutrinas, para o desenvolvimento institucional de sua realidade com autonomia e competência.

Em entrevista à revista Nova Escola, Alarcão (2002) alertou: *“A escola precisa pensar continuamente em si própria, na sua missão social e na sua organização”* (p. 43). Na Revista Nova Escola Alarcão (2002) falou também que o professor reflexivo é aquele que:

Pensa no que faz; que seja comprometido com a profissão e se sente autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. Ele é, sobretudo, uma pessoa que atende aos contextos em que trabalha, os interpreta e adapta a própria atuação a eles. (p.45)

Todas essas características apontadas pela educadora leva a acreditar que o professor reflexivo usa como base para os seus trabalhos a autonomia de interpretar e questionar para depois agir na sua ação pedagógica, pois, ser reflexivo não é só descrever conteúdos em sala de aula, e sim questionar sobre as situações novas e tomar decisões práticas. É uma ação inteligente do fazer, que pelo questionamento levanta dúvidas sobre o seu trabalho.

Além disso, uma prática questionadora no processo de ensino/aprendizagem leva a perceber os efeitos de se assumir posicionamentos, estratégia que o aluno passa a usar em sala de aula. Quando o professor utiliza essa prática o aluno passa a dirigir os seus conhecimentos adquiridos e a exercitar pela expressividade. Assim, o aluno não se limitará a conteúdos repassados em sala de aula, porque o professor usa estratégias interrogando-o e fazendo-o refletir sobre o assunto dado. O professor nesse processo, busca formar o aluno como indivíduo de ação autônoma e reflexiva.

Considera-se que o aluno reflexivo deve ser avaliado pela sua competência questionadora e não pela transmissão e assimilação dos conteúdos. Até hoje se pergunta: de quem é a culpa se o aluno não obtém bons resultados no processo de ensino/aprendizagem? Essa é uma pergunta que não é respondida, pois nem a escola e nem os atores envolvidos em educação assumem a responsabilidade desse fato.

Às vezes, o profissional em educação atribui os maus resultados aos livros didáticos. Entretanto, não se tem uma conclusão exata sobre isso. O que parece, com relação ao livro didático, é que ele serve como base de apoio ao profissional em educação para refletir sobre sua prática pedagógica em sala de aula, no sentido da compreensão da realidade do presente na perspectiva da preparação para o futuro. O livro didático “serve” ao professor e este precisa usá-lo de forma reflexiva e crítica.

Neste sentido, é importante um projeto pedagógico fundamentado no diálogo, no qual possam ser discutidos com as pessoas, os objetivos a serem alcançados na escola e as estratégias para atendê-los. Entretanto, para que o objetivo tenha êxito, o princípio básico, é que todos da instituição escolar participem.

Alarcão (2002), em entrevista à Revista Nova Escola, declara que “*No Brasil, há um agravante. Os salários baixos obrigam os docentes a ter mais de um emprego*”. (p. 45). Assim, os professores assumem várias responsabilidades de trabalho, inviabilizando o contato com outros profissionais em educação, no sentido de interagir no contexto escolar, e criar uma identidade com a instituição em que trabalha.

Alarcão (2002), também em entrevista à Revista Nova Escola, relata que “*em Portugal, quando a formação começou a ser feita nas universidades, nos anos 1970, já tínhamos essa preocupação, dos docentes serem reflexivos. A idéia espalhou-se pelo país. E algumas instituições sabem melhor como fazer isso*”. (p. 46).

Com essa idéia disseminada em Portugal sobre o professor reflexivo, as instituições criaram autonomia para agir. Espera-se que essa ação seja refletida em outros países, que necessitam de mudança na escola. No entanto, essa mudança não é só para o professor, mas também para os alunos, pais, responsáveis, e todos aqueles profissionais envolvidos em educação que atuam na sociedade.

Acredita-se que o sujeito que busca a transformação do que não é adequado está comprometido consigo mesmo e com os grupos do qual faz parte, pois numa ação de mudança, o verdadeiro compromisso é o de solidariedade, um dos princípios no campo da educação, fator imperativo, ético no mundo global, local e regional.

Tavares (2002) tratando sobre escola reflexiva afirmou que “*uma escola reflexiva pressupõe uma comunidade de sujeitos na qual o desenvolvimento das relações pessoais (...) deverá estar no centro das atitudes, dos conhecimentos e da comunicação*”. (p. 31).

Neste sentido, serão necessários sujeitos inteligentes e reflexivos para atuar em uma escola reflexiva, na qual as relações pessoais são imprescindíveis, e o agente educativo possa pensar sentir, sofrer, viver, agir e colaborar entre si, uma vez que o objeto de suas preocupações é a escola como um todo dinâmico, consciente, responsável, atuante e transformador.

Um dos aspectos a serem mudados radicalmente nos novos tempos, segundo Tavares (2002) “*são, com certeza, as forma, os processos de conhecer, aprender, ensinar e investigar nesta sociedade do conhecimento e da informação*” (p. 43)

Nesta perspectiva, percebe-se que há um grande desafio de mudança: para atuar numa realidade a qual se pretende mudar, o professor precisa saber antes de tudo que essa atuação deve acontecer em conjunto com os outros atores em educação. Tais atores devem estar dialeticamente condicionados nesta realidade, aceitando a mudança para construção do novo conhecimento e da nova aprendizagem.

Tavares (2002) afirmou ainda que: “*A nova sociedade precisa de cidadãos de organização e de escolas mais reflexivos, inter-relacionados*”. (p.49). Essa afirmação a autora

levou a entender que a sociedade nos dias de hoje necessita de qualidade e excelência, isto é, de sujeitos, de escolas e de organizações que possam ser eficazes e reflexivos no seu agir, respondendo rápido e democraticamente aos desafios dos novos tempos. Uma escola que deseja mudança tem que ter, como pressupostos básicos, reflexão, flexibilidade, organização, democracia, qualidade e eficácia nos seus objetivos.

Contudo, as sociedades atuais em que vivemos exigem cidadãos e organizações mais reflexivas de ação inteligente. Entretanto, essa exigência faz parte da própria realidade do ser humano que, vivendo em sociedade, em conjunto global, necessita acompanhar o processo de desenvolvimento mundial.

Essa realidade implica que a formação dos profissionais em educação deve considerar seriamente o fato de o seu papel de educador estar à altura de sua missão. Assim, há a necessidade da construção de um novo conhecimento e de uma nova aprendizagem nos sistemas de formação a partir de uma visão da realidade global.

Neste contexto, o profissional em educação terá de ser preparado de maneira diferente, isto é, de forma democrática e eficaz, para os enormes desafios que o espera em nossa sociedade. No entanto, esse novo desafio depende também da contribuição das instituições, das escolas e dos diferentes subsistemas educacionais.

Assim, essa idéia, de assumir o desenvolvimento no sentido de tornar as instituições, as escolas e os professores reflexivos, competentes e eficazes é uma prioridade indiscutível na formação do cidadão. Além disso, é um imperativo social, não só ao nível local, mas também regional e global.

Considera-se que, nos dias de hoje, é necessário criar uma nova escola, onde o sujeito seja reconhecido como pessoa humana no contexto social, para assim construir uma nova mentalidade, com base em valores humanos, na justiça e na solidariedade com prioridade para a formação do cidadão, ao nível local e nacional.

Tavares (2002) mencionou que a desburocratização e a humanização das sociedades emergentes pressupõem “*novos conhecimentos e novas formas de conhecer, investigar, aprender, ensinar e desaprender para empreender, construir e desenvolver em modalidades diferentes*”. (p. 53)

Neste contexto, é necessário promover uma verdadeira mudança, isto é, uma transformação no pensar e no agir dos agentes das instituições escolares nos sistemas de

informações e comunicação, no sentido de refletir nesse processo sua concepção, organização, realização, gestão e avaliação. Tavares (2002) ainda evidenciou:

A transversalidade do fenômeno do conhecimento é inquestionável não só nas sociedades tradicionais e modernas, mas, sobretudo, nas sociedades emergentes de informação e da comunicação que fazem apelo ao desenvolvimento de verdadeiras comunidades humanas. (p.54)

Neste contexto, pode-se afirmar que a transversalidade pela sua natureza atravessa vários níveis de conhecimento nas diversas sociedades, e por meio da informação e da comunicação faz apelo para o desenvolvimento das comunidades e do sujeito como ser humano, que precisa de uma nova visão de mundo para realizar-se no mundo globalizado uma vez que, em uma imensa aldeia, não estamos isolados.

Além disso, já está comprovado que por meio da informação e da comunicação nós ficamos cada vez mais interdependentes e, assim, interagimos, no sentido de melhorar as relações humanas. Todos nós desejamos chegar a essa meta ética e social da dignidade humana universalizada. Na verdade, sem conhecimento em qualquer nível não é possível qualquer ação humana agir, transformar a realidade, isto é, criar um novo conhecimento e uma nova aprendizagem em uma determinada sociedade.

Brzezinski (2002), evidenciou que a escola que se quer reflexiva e emancipadora “*é também uma escola vivida cotidianamente, dimensionada em seu projeto político-pedagógico-curricular, entendido aqui como “elemento de organização do processo educacional que nela ocorre”*”.(p. 65)

Neste sentido, Brzezinski (2002) articulou algumas aproximações para sistematizar os fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora, que são:

- A prática social como ponto de partida e de chegada da prática pedagógica, pressuposto decorrente das teorias críticas que estabelecem as relações entre educação e sociedade, dando destaque para as funções sociais e políticas da escola brasileira;
- O conhecimento crítico da vida cotidiana baseado em Lefebvre (1961, 1977, 1981, 1991), que considera a realidade social como o espaço no qual se concretiza as transformações através da ação do homem, e nesse espaço social, a escola como instituição ocupa lugar privilegiado.
- A concepção da escola reflexiva e qualificante de Alarcão (2001 a e b) e a escola como lugar onde o professor aprende (Canário, 1997, 2000)
- O projeto político-pedagógico-curricular das escolas e a construção de uma escola reflexiva e emancipadora. (p. 66)

Essas aproximações envolvem um conteúdo amplo e complexo que, para Brzezinski, ainda estão em construção pelos estudiosos do assunto, e são relativamente provisórios.

Porém os fundamentos sociológicos, as funções sociais e políticas da escola reflexiva não são provisórias, pois se trata de uma escola real.

Assim, observa-se que essas articulações pretendidas pelo autor deverão possibilitar o contexto escolar a fundamentar as teorias educacionais que defendem a prática social como ponto de partida e chegada da prática educacional, sobretudo na relação sociedade-escola que tem como base o pensamento marxista ao adotarem o método dialético na investigação para a produção do conhecimento.

Contudo, acredita-se que o homem, pelo domínio do conhecimento de uma teoria crítica da sociedade, voltada para emancipação, libertação e possível crítica da realidade educacional, pode conseguir largos passos no caminho da transformação social.

A escola hoje é considerada ambígua, pois tem certa dependência em relação aos modelos sociais, e uma relativa autonomia, ao assumir seu papel inovador e co-criador de realidade social. Essa ambigüidade que a escola vive nos dias de hoje é um reflexo de contradições, conflitos e lutas internas pelo domínio do poder e do saber.

Hoje na escola, as informações são rápidas e às vezes até insuficientes para se obter conhecimentos. Neste sentido, a sociedade exige respostas verdadeiras da escola e esta às vezes não soluciona o problema, gerando conflito entre os professores reflexivos que constroem conhecimento contextualizado e sistematizado em uma dinâmica interativa entre a ação e o pensamento reflexivo.

Observa-se que a escola nos dias de hoje tem interesse em ser autônoma participativa e democrática, sobretudo, no que se refere construir uma cultura interna própria e de conhecimentos de forma coletiva. Essa escola se interessa também com a formação continuada de seus profissionais e tem tudo para transformar-se em escola reflexiva.

A escola reflexiva que se quer hoje é aquela que se vai construindo a partir do seu cotidiano. Essa é a escola que pensa em si própria, sobretudo, na sua missão social, isto é, na formação do cidadão. No entanto, esse pensar em si própria está voltado para a realização do coletivo e da avaliação da formação dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Assim, todos em conjunto passam a conhecer, viver, criticar e, sobretudo, assumir essa cultura. Nesta luta pelo interesse dos sujeitos envolvidos no processo educativo é que vai se formando a consciência coletiva, interativa de ação, pensamento e reflexão, na construção da prática pedagógica na escola em consequência da construção do conhecimento sobre ela mesma.

Essa consciência coletiva dos professores em educação é um processo histórico que, por meio da transformação da ação-reflexiva-criação coletivas, em um contexto determinado, ocorre um embate de idéias convergentes e divergentes, e a escola com certeza baseia-se em um desses contextos.

Considerando que a socialização do saber pelo ensino de qualidade e da pesquisa qualificada é função social e política da escola, entende-se também como um direito social de todos, o que garante a formação do homem para o exercício da cidadania que deve ser compreendida e interiorizada pelos atores educacionais.

Contudo, essa função social e política, que é um direito de todos, oferece poucas oportunidades em escolas públicas. Além disso, existe outra função social e política da escola, que é também renegada: é a de prepará-lo para ingressar no mundo do trabalho.

Neste contexto, no mundo atual globalizado, as exigências são muitas, pois exige do trabalhador um conhecimento altamente qualificado, e que seja participativo, flexível, e tenha espírito de liderança e cooperação no trabalho. Assim, as funções sociais e políticas da escola devem promover uma prática pedagógica no caminho da transformação das relações do homem em sociedade, além de garantir a formação continuada de seus profissionais. um dos princípios da nova lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Brzezinski (2002), aponta alguns indicadores que dão o desenho de uma possível escola reflexiva e emancipadora no Brasil, cujo arcabouço teórico é o da escola democrática, como o autor evidenciou:

Universalidade da educação básica, com igualdade de oportunidade de ingresso e de sucesso do aluno em sua trajetória educacional; ensino de qualidade para todos; liberdade de aprender, de ensinar e de pesquisar; participação de reflexão coletiva sobre a prática, partilhando a construção do conhecimento; autonomia para criticar e divulgar a arte, a cultura e o saber; garantia da prática de gestão participativa e colegiada; valorização do magistério, mediante a formação inicial e continuada de professores associada a salários dignos e condições de trabalho adequadas. (p. 77)

Diante desses indicadores, acredita-se que não é fácil romper uma ordem já estabilizada. Porém, os professores devem agir no sentido de criar possibilidades de mudança como resultado do seu trabalho contínuo, crítico, ético, solidário e coletivo.

Acredita-se que persistir nessa mudança é o caminho apropriado para a transformação de uma escola historicamente considerada conservadora para uma escola reflexiva e emancipadora, que se preocupa com a sua missão social, com a sua organização e com o desenvolver da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.

1 ASPECTOS INFRA-ESTRUTURAIS

O questionamento sobre Escola Pública e Escola Particular é fundamental para a reflexão a respeito da posição político-educacional brasileira. Neste contexto, várias abordagens são discutidas por educadores a fim de procurarem esclarecer a divergência que existe entre Escola Pública e Escola Particular.

Para encontrar o caminho desse problema social o Pe. Agostinho Castejon, presidente da Associação de Escolas Comunitárias (AEC) (citado por Goes 1989), expressou a idéia de que *“Temos que encontrar o caminho da articulação entre desiguais que buscam a igualdade numa sociedade constituída sobre a desigualdade”*. (p. 48).

Essa desigualdade social, afirmada por Castejon, é evidente na sociedade brasileira, que está dividida em classes sociais, sendo que a classe mais favorecida economicamente mantém a sua hegemonia sobre a classe menos favorecida, fazendo valer o seu poder de dominação na educação brasileira.

A discussão sobre o problema da educação brasileira é complexa e traz varias indagações, entre elas, a de Góes (1989) que discutiu: *“O que é popular em educação?”*. (p. 51). Essa pergunta é extremamente complexa, e segundo o autor ela já tinha sido prevista por Marx (citado por Góes 1989) quando advertiu que: *“as idéias dominantes de qualquer época são idéias da classe dominante”*. (p. 51)

Neste sentido, a educação popular causou várias discussões sobre o que vem a ser “popular”, em termos educacionais, no Brasil. A respeito do assunto, “De pé no chão” (que era um programa pautado no método de Freire (1982) enfatizou que a alfabetização):

Não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de se fazer instrumento também do educando e não só do educador e que identificasse, como claramente observou o jovem sociólogo brasileiro, o conteúdo da aprendizagem com o processo da aprendizagem. Por essa mesma razão não acreditamos nas cartilhas que pretendiam fazer uma montagem de sinalização gráfica como uma doação e que reduzem o analfabeto mais à condição de objeto de alfabetização do que a sujeito da mesma. (p.72)

Góes (1989) discutiu que um processo educacional, que se apóia na práxis, “*poderá evoluir de uma simples etapa de reprodução do sistema para uma fase superior de questionamento de uma realidade, e buscar formas concretas e alianças políticas que levem à transformação da sociedade.*” (p. 63).

Outra contribuição sobre o assunto vem de Castejon (1981) que perguntou: “*educação popular e educação escolar, confronto ou articulação?*”. (p. 3-19) A respeito disso, o autor considera o tema ambíguo, mas distingue dois níveis de entendimento da educação popular; no primeiro seria produzido pelo próprio povo, na preservação e transmissão de uma cultura, nesse nível o processo educativo não sofreria interferência de agentes externos a não ser como observadores ou estudiosos do saber popular; no segundo nível, os agentes externos definem a educação popular algo produzida para servir os interesses das classes populares.

Castejon (1981) resgatou a teoria e a prática dos movimentos sociais sobre educação popular, destacando a campanha “*De Pé no Chão também se aprende a Ler*”. (p. 54). Esse movimento segundo o autor ocorreu em Natal, no Rio Grande do Norte, de 1961 a 1964, como um programa de educação popular executado pela Secretaria Municipal de Educação. Segundo Góes (1989), “*De Pé no Chão é a luta maior e mais antiga do movimento pela educação pública*”. (p. 58)

Ao tratar da importância da Escola Pública, Castejon (citado por Góes 1989), reafirmou que:

A escola pública, com todos os defeitos que ela possa ter, e com todas as injunções políticas e ideológicas que ela leva em si, ainda é a forma mais natural de educação do povo, e que sua reabilitação e revigoramento deveria ser uma das principais reivindicações de quem se preocupa com a educação popular, e de quem quer aliar-se e articular-se com a educação das classes populares. (p.59)

Para Goés (1989) este posicionamento de Castejon significou um fato muito importante: “*o resgate da igreja católica de uma posição equivocada quando se viu ideologicamente envolvida por Carlos Lacerda na falsa discussão Escola Pública X Escola Particular por ocasião da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no Congresso Nacional.*” (p. 60).

Por conta disso, Goes (1989) ainda transcreveu uma lição de Guiomar Namó de Mello, sobre “o popular em educação” que comentou o critério:

Para qualificar o que é e o que não é popular deve ser, sobretudo, pratico, e, portanto histórico. Será pelo resultado das diferentes praticas educativas, tanto as que aconteceram dentro do ensino formal, como as que colocaram fora ou alternativamente a ele, que se poderá decidir até que ponto determinada forma de processo educacional se realizou mais ou menos favoravelmente as necessidades e interesses do povo. (p. 562).

Analisando público versus privado ou a democratização do Estado, Goes (1989) (citado por Saviani) apresentou uma rápida aproximação histórica do problema no período 46-63:

Os intelectuais que se engajaram na campanha em defesa da escola pública se deixaram levar pelo conflito com a escola particular, centralizando os debates em torno da questão de controle de verbas públicas ligadas de modo especial ao ensino médio, naquele momento amplamente dominado pela iniciativa privada. (p.85)

Góes (1989) demonstrou que as estatísticas apresentaram “*uma continuidade da escola privada no ensino superior público e uma continuidade da escola pública no ensino superior privado, de sorte que as redes escolares que se assentam no Brasil reproduzem as relações sociais*” (p. 88). Não há, assim, dependência homogênea e direta para a elite e ensino privado, como se viu na experiência histórica brasileira.

Com relação ao ensino privado, o Estado prioriza a política econômica das escolas particulares para se ver livre de suas obrigações. À medida que diminui o interesse pelas escolas públicas, conseqüentemente há uma grande demanda pelas escolas particulares, consideradas de “bom nível” na “empresa cultural”. Sobre isso Góes (1989) mencionou que:

A rede pública de ensino tem de ganhar uma outra configuração política dentro de uma nova ordem social. A verba pública para rede publica significa a republicação de um Estado que ao se “privatizar”, deixou o espaço aberto ao “empresário da educação”. (p. 91)

O próprio qualitativo de particular às escolas pode, até por reforço verbal inconsciente, ter permitido a assimilação com facilidade (e pouca crítica) da crença de que as escolas “particulares” são melhores do que as públicas.

Considera-se coerente que as escolas particulares defendem esta tese “de ser melhor”, entretanto sem nenhum respaldo científico, apenas apoiado no empirismo e em interesses ideológicos.

2 DIFERENÇAS INFRA-ESTRUTURAIS ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES DE BELÉM-PA

Para a realização do trabalho, estudaram-se quatro escolas, sendo duas públicas e duas particulares. No entanto, a fim de exemplificação dos aspectos infra-estruturais, serão evidenciadas duas escolas, uma pública e uma particular.

As duas escolas públicas pesquisadas estão localizadas em áreas periféricas de Belém. Estas escolas atendem alunos oriundos de classe social menos favorecidas do ponto de vista econômico. Neste sentido, a pobreza e o meio ambiente são responsáveis por vários fenômenos sociais que ocorrem nas áreas próximas das escolas.

Como exemplo, cita-se várias investidas de assaltos próximo as escolas, os assaltantes roubam bolsas, sacolas e até sapatos, e às vezes o aluno chega descalço. Pois não há nenhum policiamento, para proteger as crianças que vão à escola, nem também as pessoas que passam naquela área. O local é de risco, e para sanar o problema os pais ou responsáveis têm que levar e buscar as crianças todos os dias na escola. Na verdade, o que existe nestas áreas é um descaso por parte dos governantes, que não priorizam as áreas periféricas.

Além disso, percebem-se um nível de pobreza muito grande próximo as escolas públicas. O aluno para chegar até elas têm que se arriscar pisando em pedaços de pau que estão expostos no chão. Foi observado em uma das escolas públicas, que há uma árvore escorada para não cair no caminho, onde eles passam, mas que às vezes serve de escada para facilitar a entrada do aluno na escola, ou seja, dos alunos que chegam após o horário, e não podem mais entrar pelo portão principal.

Ao lado das escolas públicas trabalhadas há um terreno baldio, onde são encontrados; latas velhas, garrafas de vidro e de plásticos, sacolas com papel higiênico, fraldas descartáveis, restos de comidas, que atraem ratos e insetos, e muitas vezes transmite doenças, não só para os alunos mais também para as pessoas que moram no bairro. A coleta de lixo neste local é um serio problema, pois os carros da prefeitura que deveriam coletar o lixo, passam longe da escola.

Pela falta de coleta do lixo é comum ver crianças catando lixo para sobreviver. Esse lixo que é jogado ao lado da escola pelos moradores da comunidade torna-se um grande perigo para a saúde das crianças que podem se contaminar pelo mosquito da dengue e da malária, doenças freqüentes nas áreas pobres em que se encontram as escolas públicas de Belém. Às vezes os alunos deixam de freqüentar as aulas porque estão afetados pela dengue, e

por não terem um tratamento adequado, nunca mais voltam as aulas, chegando até a morte. É alarmante o percentual de pessoas afetada por esta doença nos bairros pobres.

Nestes bairros periféricos não existe saneamento básico, sistema de esgoto, coleta de lixo e água encanada. O esgoto fica a céu aberto, ou seja, nas frentes das casas uma vala é aberta, onde os dejetos são jogados. A água é poluída em consequência dos esgotos abertos, e não tratados. E assim, tornam-se um dos elementos responsáveis por várias doenças que afetam a saúde de quem mora nestes bairros pobres.

Todos esses problemas poderiam ser sanados se as necessidades básicas dessas pessoas fossem atendidas, sabe-se que a poluição é resultado da pobreza e da falta de educação de um povo que desconhece os seus direitos assegurados constitucionalmente, principalmente no que se refere à educação, pois ela é o princípio para garantir o direito à cidadania, para a consolidação da democracia e a diminuição das desigualdades sociais.

As escolas públicas de Belém, ficam localizadas em áreas pobres e violentas, sendo assim, todas elas têm como proteção apenas um portão de ferro que está quase todo tempo fechado no cadeado, para proteger alunos, professores, e funcionários de constantes assaltos a mão armada. Além disso, é roubado também o material didático e os produtos de uso geral da escola como botijões de gás, vassouras e até mantimentos para merenda escolar.

Contudo, do lado de dentro das escolas públicas fica um porteiro, que é responsável para abrir o portão para as crianças entrarem, ou para dar acesso às pessoas que querem falar com funcionários da escola. No entanto, para ser atendido por esse funcionário é difícil, pois passando do horário marcado da entrada dos alunos na escola, o funcionário (porteiro), vai fazer outras atividades, como exemplo vigiar os muros da escola, para evitar que os alunos pule o muro, e entre na escola fora do horário. Isso, acontece uma vez ou outra, causando um problema maior, pois quando o aluno cai do muro, as vezes quebra o queixo, braço, dentes etc.

Além de tudo isso, a localização destas escolas públicas de Belém é muito sério, pois pela falta de policiamento na área, as pessoas que queiram chegar até este local, tem que evitar usar relógio, anel cordão, ou qualquer outro tipo de jóias, bolsa, e até tênis de marca, uma alternativa para evitarem agressões e assaltos.

Outro problema sério também é entrar nestas escolas. Pois, chegando lá, têm que passar por dois portões, o primeiro é trancado por cadeado, para não ter acesso à escola, e o

segundo portão é fechado com uma tranca de ferro para evitar que os alunos entrem para sala de aula antes de tocar a campainha de entrada.

Do lado de fora das salas, as crianças ficam esperando a hora da entrada. Nesta área tem um poste com uma iluminaria, e um mastro onde provavelmente são hasteadas as bandeiras do Brasil e do Pará nas datas comemorativas. Nesta área, apesar de ser a entrada da escola, pode-se ver o mato e sentir a poeira que levanta do chão, pois não há asfalto nesta área, e por estar livre, as crianças ficam correndo, brincando, até tocar a campainha para entrar na sala de aula.

Para aguardar a porta da sala de aula abrir, os alunos ficam numa sala grande que dá a acesso a duas portas, nesta sala, o telhado não é forrado, e quando chove, respinga água de chuva na sala e nas crianças. Tal fato é lamentável uma vez que agrava o problema de saúde das crianças que constantemente ficam gripados. As chuvas nessa região são bastante freqüentes por conta do clima quente e úmido da região amazônica.

Enquanto estão aguardando a porta abrir para entrar na sala de aula ficam fazendo bagunça, isto é, chutando caixas vazias, correndo um atrás do outro, gritando, pulando em cima de cadeira, e mesas que provavelmente não são utilizadas, neste local a bagunça é geral. Já na outra escola, as crianças ficam brincando na área livre, e depois quando a campainha bate, fazem fila para entrar, a porta já está aberta, e eles correm para ser o primeiro a entrar na sala de aula, neste corre, corre, as vezes caem, e o colega passa por cima, para garantir o seu lugar na carteira da frente. Não existe organização que zele pela entrada dos alunos nas salas de aula. As crianças fazem o que querem, e não há se quer um funcionário encarregado de organizar essa situação.

Nestas escolas, os alunos desenvolvem as atividades de educação física, nas áreas livres, porém, elas ocorrem em dias alternados por conta da falta de material necessário a esse tipo de aula/atividade, como bolas, redes de vôlei e outros materiais, que além de se encontrarem em estado precário, não existem em número suficiente para atender os alunos, assim como também a falta de professores de educação física, para atender os alunos em dois turnos, (manhã e tarde).

Segundo o MEC, a educação física é uma disciplina obrigatória no currículo escolar, fazendo parte dos objetivos gerais do ensino fundamental. Neste sentido, a falta dessa disciplina é um desrespeito ao aluno que precisa desenvolver suas capacidades físicas para o bom desenvolvimento de suas atividades psicossociais e das questões relativas à competição,

cooperação e aos conhecimentos dos limites e possibilidades do seu próprio corpo, de sua aceitação e de autodisciplina.

As salas de aulas são típicas das escolas públicas de Belém: com mais ou menos, vinte metros quadrados cada uma, contem cinquenta carteiras individuais para alunos, uma mesa para professor, três ventiladores de teto, um quadro de giz pequeno de um metro e meio quadrado, uma janela que fica de frente para o corredor, e um mapa-múndi dependurado na parede por um fio barbante.

Nas salas de aula, as crianças ficam sentadas nas carteiras bem juntinhas uma das outras, isso faz com que elas fiquem irritadas com tanto calor, e falta de espaço para se movimentar nas carteiras, pois se cai no chão uma borracha ou um lápis, o coleguinha da frente tem que se levantar, para o outro procurar o seu material. O calor também é muito grande, por conta disso as crianças ficam irritadas, os ventiladores são mal distribuídos concentrando-se somente na frente da sala de aula, e os alunos que ficam nos fundos da sala não recém ventilação.

Além disso, o quadro de giz fica localizado na parede da frente da sala de aula e é muito pequeno, o que dificulta a visibilidade dos alunos que ocupam as últimas carteiras. O mapa-múndi também fica mal localizado, já que se encontra do lado da parede de entrada da sala, dificultando a sua visualização, e quando há necessidade de explicar um determinado assunto, as crianças correm para perto do mapa-múndi, procurando enxergar para localizar o que está sendo explicado.

Enfim, os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao proporem uma educação comprometida com a cidadania, negam explicitamente uma estrutura escolar adequada aos alunos, desrespeitando os seus direitos às práticas educacionais, assim como também o desrespeito a condição de um estudo digno, isto é, voltado para uma noção de cidadania ativa, que tem como ponto de partida a compreensão, a inclusão do cidadão como participe dos seus direitos e deveres como princípio democrático.

Em escolas publicas de Belém é comum se vê professores saírem da sala de aula para conversar com outros funcionários nos corredores, isso acontece segundo a professora, porque tem três ou quatro alunos na sala de aula, e ela fica do lado do lado de fora marcando a sua presença apenas com a bolsa na mesa, até chegar mais alunos. Observa-se que as crianças vão chegando fora do horário de aula em conseqüência de várias situações que ocorrem no seu dia-a-dia, tais como: falta ou demora do café da manhã ou almoço, ausência ou atraso de

peessoas que as levem à escola, falta de uniforme limpo, pois as vezes o aluno só tem uma blusa, e quando suja tem que lavar e etc.

Este problema decorre de vários fatores, sobretudo, os de ordem econômica e social, o que se agrava em função da própria estrutura governamental, tanto na esfera federal, quanto nas esferas estaduais e municipais, que não priorizam a educação. A sociedade brasileira é uma sociedade marcada por relações sociais hierarquizadas e por privilégios que reproduzem um altíssimo nível de desigualdade, injustiça e exclusão sócia.

Essa exclusão social pode ser vista com relação ao acesso ao conhecimento, e a pesquisa nas bibliotecas das escolas públicas de Belém nas áreas pobres. A biblioteca funciona em uma sala pequena, com uma mesa e uma cadeira para sentar e consultar os livros que deveriam abordar os assuntos solicitados pelos professores, há apenas um ventilador de teto, que não funciona, segundo a funcionária faz mais de um ano que está com este problema. Os livros ficam em uma prateleira grande que é pregada na parede, não são catalogados, ficam arrumados um em cima do outro, não tem bibliotecária, existe apenas uma funcionária para atender, quando tem o livro com o assunto solicitado pelo professor.

Diante dessa carência, ao aluno restam apenas duas alternativas: partir para outro local em busca do conteúdo, ou deixar de fazer o trabalho. Desse modo, o alunoperde oportunidade de praticar a pesquisa na escola, que é uma maneira inteligente de estudar e aprender, e assim, constituir não apenas soma de conhecimentos, mas sim, uma maneira melhor de compreender o assunto pesquisado. Sabe-se que a biblioteca deveria ser um local de apoio e complemento às atividades propostas nas diversas disciplinas, assim, deveria se encontrar neste local uma coleção de livros organizados para estudos, leituras e consultas.

A ausência desses espaços organizados em escolaspublicas de Belém, compromete a construção de conhecimentos dos alunos, e quando isso não acontece, perde-se uma grande lacuna no processo de ensino aprendizagem de conteúdos, os quais serão decisivos na formação de alunos reflexivos, críticos, que poderiam, por meio do aprendizado da pesquisa intervir na sua realidade. A pesquisa é uma atividade básica e necessária na sala de aula, embora seja uma prática teórica, ela vincula pensamento e ação.

Outro problema sério em escolas públicas é o bebedouro, local que fornece água para os alunos beberem. Esse aparelho fica no corredor que dá acesso à cozinha da escola, nele contém cinco torneiras individuais. Os alunos se servem apenas no horário do recreio (intervalo). Pois não pode sair antes do intervalo, para não fazer bagunça no corredor. Quando

bate a campainha para o recreio, os alunos fazem fila para beber água, o que gera uma aglomeração, pois as crianças ficam se empurrando para passar do colega que está na sua frente.

A falta de bebedouros em escolas públicas de Belém, para atender os alunos no horário da merenda escolar, gera falta de “educação” na formação da criança, que é um dos princípios básicos da família e da escola. Essa falta de educação nas crianças, vai gerar problemas futuros, pois aquele não recebe educação da família e nem da escola, não está preparado para conviver em grupo e nem na sociedade. O aperfeiçoamento da educação se dá através da transmissão de conhecimentos adquiridos pelas gerações passadas, como também pela assimilação dos modelos de comportamento dados nas escolas.

A educação é fundamental para a humanização e socialização do homem na sociedade, esse processo dura a vida inteira, neste sentido, compreende-la dentro do contexto histórico em que vive, é uma necessidade básica para o ser humano, e dever do Estado e da família, na realização pessoal e profissional do futuro homem que pensa, e reflete as suas ações na sociedade em que vive.

Com relação à cozinha das escolas públicas trabalhadas, é lamentável o quadro observado, pois lá pode ser visto: um armário grande localizado na parede, onde estava pendurado um saco de pano, no qual provavelmente deve ser coado o café; um pia inoxidável onde estão duas garrafas térmicas, uma com tampa e outra sem tampa; uma esponja e sabão líquido. Ao lado da pia tem uma frigorífica para colocar os alimentos quando têm perecíveis da merenda escolar; uma lixeira aberta com saco plástico, e cadeiras viradas de perna para cima. Segundo a senhora que é responsável para preparar a merenda, a cozinha não funciona todos os dias, pois faltam alimentos para preparar o que é feito todos os dias é o café para os professores, desde que eles colaborem na “coleta do cafezinho”.

É nítido que o ensino público sofre de muitas insuficiências, não é justo que as escolas públicas passem pelo problema de falta de merenda escolar, sabe-se que muitas crianças já vão à escola, pensando na merenda, pois às vezes saem de suas casas sem nenhum alimento.

Além disso, a falta de manutenção na cozinha é geral, o fogão onde é preparada a merenda escolar está com ferrugem nas suas laterais, as panelas onde é preparada a merenda escolar estão amassadas, e algumas até sem cabo, elas ficam expostas em cima de uma mesa na cozinha.

Diante desse quadro, pode-se vê que a educação não é de qualidade, pois os governos não dão prioridade para manutenção das escolas. É necessário que os recursos públicos, obtidos por meio da tarifação dos contribuintes, sejam utilizados para atender a quem é de direito, isto é, aos próprios cidadãos que utilizam ou possuem interesse na construção de um sistema público de educação adequado.

Outro problema sério também são os banheiros das escolas públicas, elas possuem banheiros masculinos e femininos, no entanto, são precários. No banheiro masculino, ao lado da parede de entrada do banheiro tem uma pia de cimento, coberta de azulejos, com mais ou menos dois metros de comprimento, e duas torneiras, onde as crianças fazem micção e, depois, abrem a torneira para a urina escorrer pelo ralo que fica no final do reservado.

Na verdade, a falta de higiene é muito grande, pois às vezes as crianças deixam de abrir a torneira e a urina fica acumulada, o que pode facilitar transmissão de varias doenças nas crianças. Os azulejos são sujos, com limos nas partes mais úmidas, e, além disso, não há vasos sanitários para que os alunos possam utilizá-los de maneira adequada.

No banheiro feminino há um vaso sanitário, mas com defeito na descarga, isso faz um mau cheiro permanente proveniente dos dejetos que se acumulam no vaso sanitário. Ao lado do vaso tinha um balde com água e uma tigela de plástico, naturalmente para colocar água no vaso já que a descarga não estava funcionando.

O fato é que em quase todas as escolas publicas de Belém, os banheiros não recebem tratamento adequado para ser usado. Eles existem, pois é uma das exigências da SEDUC (Secretaria de Educação do Pará), que para a escola funcionar tem que ter dois banheiros, um feminino e outro masculino. No entanto, manter limpos é o grande problema, já que as pessoas que trabalham na limpeza das escolas são poucas, e não dão conta de todo o trabalho. Elas faltam, adoecem, tiram férias e as vezes até entregam o emprego.

As escolas particulares ficam localizadas na área nobre de Belém, o bairro é de classe A, por isso, não têm problema com segurança, já que os policiais estão presentes nas esquinas próximas das escolas, para evitar assaltos e outros tipos de violência. Além disso, tem um policial municipal do (DETRAN), Departamento de Transito, para impedir que os carros fiquem estacionados em frente das escolas.

Ademais, as calçadas são largas e bem pavimentada, as ruas não têm problema de saneamento, e nem de coleta de lixo, uma vez que, nos bairro de classe A, as ruas são varridas todos os dias, o que resulta na manutenção de um ambiente limpo e bem cuidado.

No local de entrada das escolas particulares tem um portão de ferro que fica todo tempo aberto para as crianças entrarem na escola. Os pais ou responsáveis pelos alunos podem estacionar o seu carro em fila, para deixar as crianças em frente à porta de entrada da escola.

O local que dá acesso à escola da rede de ensino privado fica todo tempo aberto, pois não há perigo de assaltos, e nem violência de outra natureza, já que o policiamento é uma constante nesta área, o que não dá oportunidade de vandalismo.

Logo após a entrada na escola, há uma porta que também fica aberta. Lá tem uma mesa e uma cadeira onde um funcionário é responsável pela identificação das pessoas, que desejam entrar na escola. A pessoa tem que deixar o número da carteira de identidade, ou outro qualquer documento que a identifique. Além disso, informa com quem quer falar, o funcionário usa o interfone, liga para local, e aí a pessoa fica liberada para entrar ou não na escola.

Ao entrar, tem um corredor de entrada que dá acesso ao ensino fundamental, e outras dependências da escola. Ele é amplo, limpo, e de livre acesso a outros locais da escola. Vale ressaltar também, a existência de um piso antiderrapante, de material emborrachado, colocado no chão, nos locais centrais, onde as crianças poderiam passar correndo e se acidentar.

Nele existe, uma escada e dois elevadores, um vai até o segundo andar, e o outro, até o quarto andar, onde funciona a sala da direção, sala de orientação, sala de coordenação, e a secretaria. Esses, elevadores que dão acesso aos andares da escola particular, ficam ao lado da escada. Dentro do elevador se encontra um ascensorista, funcionário da escola, que fica permanentemente responsável por conduzir os alunos, professores ou pessoas ao local desejado além de fornecer maior segurança.

Pelo o que foi visto, a escola particular é toda preparada para sanar possíveis problemas com a segurança, a saúde e a educação das crianças, já que eles passam grande parte do dia na escola estudando, fazendo atividades extras classe na biblioteca, e no ginásio de esporte. No corredor de cada andar há um extintor. Ele fica próximo da porta do elevador. Sabe-se que o extintor é um material necessário e obrigatório em escolas particulares e públicas. No entanto, pela falta de responsabilidade e fiscalização do órgão competente, muitas escolas públicas não usam esse equipamento, o que representa risco à segurança das crianças.

Em cada corredor do prédio há um bebedouro elétrico, e, logo ao lado uma lixeira. Ela fica alocada em local estratégico, as quais possuem tampas e sacos plásticos, evidenciando a adequação desse instrumento, que é fundamental para manutenção de um local limpo e agradável. Assim deveria ser, qualquer local público que transitasse diariamente uma quantidade significativa de pessoas.

Em cada andar do prédio, no corredor, há um quadro de aviso, nele está o aviso importante da semana, evidenciando data, hora etc. Em frente do quadro de aviso, tem um sofá de madeira envernizado, com três lugares, e ao lado, uma mesa pequena que deve fazer parte do sofá. Tanto o quadro de aviso, como o sofá, e a mesa, ficam próximo às escadas que dá acesso à sala de aula.

As salas de aula da escola particular são amplas, medindo aproximadamente quarenta metros quadrados. Nela há um quadro magnético que abrange quase toda parede, ficando apenas um espaço para a porta de entrada da sala de aula. Há, também, uma central de ar, e seis iluminaras; sendo duas próximas do quadro magnético, duas no meio da sala, e outras duas quase no final da sala de aula, todas localizadas no teto. Assim, fica evidenciada a perfeita distribuição da iluminação no local de estudo.

Apresenta uma mesa e uma cadeira para o professor. Toda branca e sem risco, um apagador, e três marcadores para quadro branco, com cores diferentes. As cadeiras dos alunos são individuais, e tem a parte de apoio das costas e do assento estufadas. O chão é limpo, impecável, o piso é antiderrapante, o clima é ameno, em decorrência do sistema de refrigeração, e, assim, de maneira geral, a sala de aula se apresenta como um local agradável, propício ao repasse do bom aprendizado, à construção de alunos reflexivos, os quais possuem toda uma infraestrutura adequada para desenvolverem o gosto pelo estudo.

Além disso, a escola possui uma biblioteca que funciona no quarto andar, com 120 metros quadrados aproximadamente. Nela há um acervo de três mil livros, o que demonstra a possibilidade de atender todos os alunos com recurso bibliográfico adequado. Há, também, uma bibliotecária para dar apoio ao aluno quando for necessário, e uma funcionária que auxilia os usuários da biblioteca na busca e no uso de fontes de informações.

As mesas e as cadeiras da biblioteca são adequadas para o aluno manusear os livros, seja para fazer consulta leitura ou pesquisa. Nota-se que a infraestrutura dedicada à biblioteca é confortável, as cadeiras são estufadas, as mesas são amplas, o chão é limpo, além de todo o

ambiente ser refrigerado. O fornecimento de um local como este aos alunos, colabora para o aprimoramento dos estudos.

Há, também, na biblioteca da escola particular trabalhada, vinte e nove cabines individuais, que acomodam os alunos, e possibilitam um local silencioso, e adequado para pesquisa, e concentração do aprendizado destes alunos. Nas cabines, há duas cadeiras, uma para o aluno e outra para o professor, que no caso, é um orientador dos trabalhos solicitados pelos professores, em sala de aula. Vale ressaltar também, que neste local existe um bebedouro elétrico, e logo ao lado uma lixeira com tampa. Isso facilita para que o aluno não fique se deslocando para outro local a procura de água.

Na biblioteca funciona um terminal de consulta, que atende a todos os alunos da escola, desde que os mesmo possuam, uma senha própria, para dar acesso ao sistema computadorizado. Com isso dá direito ao aluno pesquisar o assunto do seu trabalho, e apreender mais, pois é pesquisando, que o aluno vai se interessar, á construir o seu próprio trabalho.

Outro local próprio, adequado, e agradável. Que facilita o interesse d o aluno, no processo de ensino-aprendizagem, e assim, desenvolver sua atividade física, é o ginásio de esporte. Essa área é toda coberta, o piso é de lajota. Nela, há espaço suficiente, para o aluno aprender, as modalidades que vão sendo repassadas, pelo professor de educação física.

O professor de educação física, busca desenvolver diferentes modalidades de esporte. Pois, a escola particular está equipada com todos matérias didáticos, e assim, faz uso desses recursos didáticos, aplicando cada um, de acordo com o modo peculiar de cada aluno. Entre outros matérias didáticos, pode-se destacar: bola de futsal, bola de basquete, bola de vôlei, e redes de vôlei.

No ginásio de esporte há três arquibancadas, duas nas laterais e uma nos fundos. Existe também um palco, que fica de frente para as arquibancadas, com duas escadas pelas laterais, lá há entregas de medalhas, taças e troféus. Isso, ocorre anualmente, quando há jogos internos e competições. Há também dois bebedouros elétricos, e, ao lado de cada um, uma lixeira com tampa. Pode-se perceber, com isso, a harmonia entre a educação e a higiene neste ambiente escolar.

Dentro da escola particular pesquisada, existe uma praça ao ar livre. Nela há, seis bancos, todos com lajotas brancos, jardins com plantas diversas da Amazônia, palmeiras do

tipo de açazeiro, em quatro canteiros da praça, assim como também flores típicas da Amazônia.

Destacam-se nesta praça, três lixeiras, todas de arame, em local estratégico, isto é, na passagem das crianças. Neste sentido, a limpeza nesta praça faz parte da educação de todos aqueles que convivem e usufruem dela.

Vale ressaltar também, que nela, há um telefone público, de livre acesso, para os alunos, funcionários, ou pessoas que estejam na escola é queira utilizá-lo. Como se vê, os diretores destas escolas particulares estão voltados, em oferecer o que há de melhor na escola, objetivando com isso, um melhor aprendizado.

A área livre na escola trabalhada é coberta, e dá acesso para vários locais. Por exemplo, o aluno pode chegar até a lanchonete, até a praça, dentre outros através dela. Nesta área livre existem dois quiosques de venda: um é só de sorvetes de frutas regionais, e o outro é de bombons regionais da Amazônia.

A lanchonete da escola particular fica localizada no centro de uma área que garante acesso a toda a escola. Na lanchonete há dois balcões de atendimentos, uma mesa grande com quatro cadeiras, e sobre ela encontram-se uma toalha e um vaso de plantas, esta mesa é para os professores fazer o seu lanche. Além desta, há também mais seis mesas grandes de madeira de Lei, e cada uma possui quatro cadeiras, estas são destinadas à crianças para que elas possam sentar e lanchar. Além disso, existem outras mesinhas de mármore com cadeiras de madeiras, espalhadas em torno da lanchonete.

Percebem-se nos balcões quatro serventes preparando o lanche para servir aos alunos. Todas elas estão de luvas, toucas e aventais e todo aparato de higiene. Há também duas microondas na cozinha da lanchonete, já que tudo é servido na hora. O atendimento ao público, aos funcionários e aos alunos da escola, é especial: já que as serventes são qualificadas, e estão uniformizadas.

Podem-se destacar em escolas particulares os banheiros femininos, é todo feito de lajota branca. O balcão é de granito, e nele há duas pias de mármore, um espelho grande que ocupa toda a parede onde esta localizada as pias, duas saboneteiras, um porta papel, e uma lixeira, devidamente instalada para acomodar o lixo, já que se observa o uso de plástico envolvendo-a, além de existir a tampa.

No banheiro feminino há três cabines para o uso das alunas. Nelas há, um vaso sanitário de louça branca, com descarga em perfeito estado de uso, um porta papel higiênico, e uma lixeira envolvida por dentro de um saco plástico, com tampa. Ressalta-se que em cada andar do prédio da escolar particular, há um banheiro feminino, todos no mesmo padrão.

Os banheiros masculinos seguem também o mesmo padrão dos banheiros femininos, com relação ao balcão, as pias, o espelho, as saboneteiras, o porta papel, lixeira e outros. Contudo, no banheiro masculino, nas cabines que são em numero de três, além do vaso sanitário de louça branca, com descarga em perfeito estado de uso, um porta papel higiênico, e uma lixeira, há também quatro mictórios de louça branca. Estes são dispostos no banheiro da seguinte maneira: dois ficam na parede em frente à entrada do banheiro, e outro dois é colocado um em cada lateral desta mesma parede. Em cada andar do prédio da escola particular, há um banheiro masculino com mictórios devidamente equipados.

Diante do exposto, faz-se um paralelo entre a realidade das escolas publicas e a realidade das escolas particulares. É notório o abismo socioeconômico existente entre essas realidades: enquanto o setor privado concentra esforços no fornecimento de uma educação de qualidade aos seus alunos, os quais possuem toda uma infra-estrutura para dedicar-se aos estudos e aprimorar seus conhecimentos, de outro lado, os alunos que dependem, quase sempre por falta de opção, do sistema publico de ensino, se submetem as escolas sucateadas, sem infra-estrutura adequada para o repasse do conhecimento.

E nesse momento que se inicia o processo de segregação social, que se manifesta na condição de inferioridade do pobre, e, por conseguinte na exaltação da riqueza, em detrimento dos menos favorecidos pela ação dos governantes. Portanto, é evidente, que a realidade social dramática brasileira, tem como ponto chave a mudança no sistema de educação.

II PARTE

1 OBJETIVO DO ESTUDO

No trabalho, utilizou-se a pesquisa de campo para efeito de investigação. Segundo Oliveira (2002) “*a pesquisa de campo consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente para posteriores análises*” (p. 124). Assim, foram selecionadas questões que estão relacionadas a interesses e a circunstâncias socialmente condicionadas, que serão advindas de determinada inserção no real, para análise da situação estudada. Na pesquisa foi encontrada a operacionalização do objeto central da investigação de como se dá o ensino de História em escolas públicas e particulares de Belém, Estado do Pará, considerando os aspectos ideológicos implícitos na ação pedagógica.

Na operacionalização do objeto central da investigação, foram definidos como objetivos mais específicos em relação às escolas públicas e particulares de Belém:

- Observar como se dá o processo interativo-participativo entre professor e alunos em sala de aula;
- Comparar o conteúdo dado com o plano de ensino;
- Observar o envolvimento dos alunos em questões relativas à História ;
- Analisar a relação entre seleção de conteúdo e ação pedagógica do professor e ideologia hegemônica;
- Verificar diferenças infra-estruturais e sócio-econômicas entre escolas públicas e particulares de Belém;
- Analisar como se dá, no ensino de História , a relação entre conteúdo e realidade social, ou seja, vida cotidiana. Nascimento, Senhorinha (“Comunicação pessoal”, 26 de maio de 2007).

As razões que levaram à escolha das escolas das redes de ensino pública e particular estão ligadas a uma série de fatores. Entre eles, até que ponto os alunos da 8ª série do Ensino Fundamental da disciplina História estão preparados em relação ao conteúdo de História Contemporânea, que é dada a partir dessa série, já que passaram todos esses anos do Ensino Fundamental, de 1ª a 8ª séries, estudando os períodos da História Antiga e Medieval.

A escolha do que e de como ensinar História é proveniente de uma série de fatores, e estes se relacionam especialmente com as várias transformações da sociedade, especialmente

com a expansão escolar para um público culturalmente diversificado, com a intensa penetração entre os estudantes e as informações difundidas pelos meios de comunicação.

Neste contexto, a estruturação da educação pública brasileira em sistemas de redes de ensino é a raiz que alimenta as diferenças, pois as três esferas do governo - federal, estadual e municipal – administram seus próprios sistemas ou redes de ensino. Assim, é pertinente afirmar que o Ministério de Educação e Cultura [MEC], além de ser coordenador de um projeto nacional de educação, é o Ministério da rede federal de ensino, das escolas federais, ficando os Estados e Municípios no plano nacional de educação.

Contudo, a responsabilidade de encargos e serviços de educação, especialmente do Ensino Fundamental, é atribuída aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. Neste sentido, deve ser papel do Estado a coordenação das atividades pedagógicas, compreendendo: definição de currículos plenos e diretrizes didático-pedagógicas; supervisão e orientação, quadro docente, construção, manutenção de equipamentos dos prédios escolares, nomeação dos dirigentes escolhidos segundo critérios e normas do Estatuto do Magistério e fixação do calendário escolar.

Quanto à escola particular, a sua implantação cumpre o regimento dos acordos das leis, firmados com a Secretaria de Educação do Estado [SEDUC], cuja atribuição é do Conselho Estadual de Educação. As escolas particulares têm autonomia financeira e administrativa na construção, manutenção e equipamentos dos prédios escolares, quadro docente e outros.

2 OPÇÕES METODOLÓGICAS

Considerando os objetivos investigados, optou-se pelas formas de abordagens qualitativas e quantitativas do problema. No entanto, priorizou-se a pesquisa qualitativa, por se constituir encaminhamento adequado para entender a natureza de um fenômeno social.

Teixeira (2003) enfatizou a importância da pesquisa qualitativa no contexto social, pois este “*é visto como um mundo de significados passíveis de investigação; e a linguagem dos autores sociais e suas práticas, as matérias primas dessa abordagem*” (p.129). Seus ingredientes são o nível de significados, motivos, aspirações, atitudes, crença e valores que se expressam pela linguagem comum na vida cotidiana.

A opção pela investigação na 8ª série do Ensino Fundamental em História tem quatro objetivos: primeiro, investigar até que ponto os alunos estão preparados em relação ao

conteúdo de História, já que passaram anos no Ensino Fundamental, estudando os períodos da História Antiga e Medieval; segundo, comparar os conteúdos programáticos das escolas públicas e particulares, observando a carga horária semanal, objetivo geral da disciplina, os recursos didáticos, a metodologia desenvolvida, o perfil e o interesse de alunos e professores e a bibliografia adotada em 2006; terceiro, verificar se o conteúdo programático se aproxima da realidade, isto é, da situação presente, concreta, do aluno; quarto, observar se o conteúdo e os encaminhamentos pedagógicos servem aos interesses da ideologia hegemônica.

3 A ESTRATÉGIA DO ESTUDO DE CASO

Desenvolveu-se um estudo de caso, com pesquisa de campo exploratório-descritiva com o objetivo de obter uma visão aproximativa acerca dos fatos. Essa escolha deveu-se à complexidade do estudo, no sentido de identificar e lidar com uma variedade de fatores que contribuíram para o objeto complexo estudado. O estudo de caso, para Chizzott (2003) “*é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisa, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora*” (p.102).

Para análise de investigação foi realizada uma escolha de quatro escolas, sendo duas localizadas na periferia e as outras duas no centro de Belém. As de periferia correspondem ao ensino público, enquanto as do centro, ao particular, o que foi suficiente para obter uma referência significativa nas investigações, fundamentada com julgamento fidedigno.

Os participantes do estudo, isto é, os informantes/sujeitos foram alunos e professores da 8ª série do Ensino Fundamental, da disciplina História, que concordaram em contribuir de forma espontânea após contato com a direção, orientação pedagógica e professores das escolas.

Cabe repetir que no ano letivo de 2006, para viabilizar a efetivação das etapas da pesquisa, buscou-se, inicialmente, aproximação com os professores da disciplina de História das escolas selecionadas. Apresentou-se a proposta de trabalho, enfatizando o que se pretendia investigar, aventando a possibilidade de melhorias nos ensinamentos pedagógicos, a partir dos resultados alcançados no trabalho.

Foi agendada uma reunião na primeira semana de agosto de 2006, logo após as férias com os professores de História da 8ª série do Ensino Fundamental, tanto em escolas públicas,

quanto nas particulares, para se tomar conhecimento do conteúdo programático, da carga horária e do livro didático da disciplina de História, relativo a esse ano.

Foram selecionados, de forma, para investigação, alunos/sujeitos participantes no total de 200 (duzentos), sendo 100 (cem) de escolas públicas e 100 (cem) de escolas particulares. Participaram também da referida pesquisa, 4 (quatro) professores; 2 (dois) das escolas públicas e 2 (dois) das particulares na cidade de Belém.

4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Atendendo aos objetivos de investigação delineados, para a coleta de dados e seleção da amostragem, foram utilizados componentes representativos das características da população a estudar. Sendo assim, o processo de seleção dos participantes da pesquisa obedeceu ao critério de intencionalidade relativo apenas ao tipo de escola – pública ou particular – tratada.

Foram selecionadas as escolas públicas da periferia da cidade, que retratam o perfil da maioria das escolas públicas no Brasil atual. compostas, em geral, de alunos de classe desprivilegiada economicamente. Em contrapartida, dentre as escolas particulares, selecionaram-se as do centro da cidade.

Os participantes do estudo consistiram nos alunos e professores das 8^{as} séries do ensino fundamental das escolas particulares e públicas de Belém, do Estado do Pará, sendo que no ano letivo de 2006, data do levantamento dos dados, a população discente era constituída de 200 alunos, com uma faixa etária entre 13 e 14 anos, distribuídos por quatro turmas. Destas, 2 (duas) turmas eram das escolas particulares, e as outras 2 (duas) das escolas públicas.

A população docente era constituída por 4 (quatro) professores, todos pertencentes ao quadro de funcionários públicos do Estado do Pará SEDUC, e 90% (noventa por cento) desses professores encontravam-se na faixa etária entre 35 e 45 anos.

5 PROCEDIMENTO DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

A recolha de dados procurou refletir de algum modo, a complementaridade metodológica pela qual se tomou caminho. Recolheu-se dados de natureza qualitativa e quantitativa, mediante o método que se visou apurar pela opção metodológica adequada ao campo de análise e aos objetivos do estudo. Pela técnica do questionário, recolheu-se dados de natureza qualitativa e quantitativa que numa análise de confrontação permitiram a complementaridade desejada.

Os procedimentos técnicos foram respeitados, no sentido de revestir qualquer investigação que envolva relações humanas. A partir daí, o primeiro passo foi solicitar autorização da escola para realizar o trabalho de campo; seguida de reunião com os professores da disciplina de história para certificar-se do interesse da disponibilidade dos professores na investigação, garantindo sempre a confidencialidade da informação recolhida.

5.1. TÉCNICA DE INVESTIGAÇÃO E INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

5.1.1. O questionário

Foi aplicado, após seis meses de pesquisa, como técnica de investigação, o questionário aos autores sociais: alunos e professores participantes do processo em análise.

A opção pelo questionário está relacionada pela definição de Gil (1999) que demonstrou como “*técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc*”. (p.128.

Composto por grande parte de questões discursivas, outras de múltipla escolha; tendo como objetivo o conhecimento de opiniões sobre o ensino de História na 8ª série do Ensino Fundamental, o questionário utilizado na investigação foi concebido com os seguintes objetivos:

a) aos professores:

Conhecer os motivos de satisfação/insatisfação dos professores em trabalhar com a disciplina de História;

Identificar a participação dos alunos na turma durante as aulas de História;

Verificar se o professor trabalha no sentido de despertar o senso crítico do aluno por meio do ensino de História;

Verificar se o professor incentiva discussões produtivas em torno do conteúdo de História;

Verificar até que ponto o professor, por meio de suas aulas de História, reproduz a ideologia hegemônica.

b) aos alunos:

Avaliar o aprendizado do aluno em História, na 8ª série do Ensino Fundamental, após vários anos de estudo;

Conhecer algumas contribuições que o aprendizado de História, na escola, proporcionou de positivo na vida do aluno;

Identificar quando o aluno sente vontade de criticar um determinado assunto dado em História, como ele o faz;

Identificar o posicionamento do aluno com relação ao que deveria ser feito para o ensino de História, em sua escola, despertar maior interesse.

Os questionários foram constituídos de seis páginas digitadas, sendo a primeira delas a capa, na qual foram expostas notas explicativas da finalidade do questionário (Anexo A e B) para alunos e professores.

Este foi organizado de forma a distinguir as respostas dadas por alunos e professores das turmas de 8ª série do Ensino Fundamental das escolas públicas e particulares escolhidas aleatoriamente. Esta organização teve como objetivo a recolha de informações relacionadas exclusivamente ao ensino de História em escolas públicas e particulares de Belém, no Pará, o encaminhamento pedagógico e o comprometimento ideológico com relação ao processo de ensino aprendizagem.

Quanto à forma, a apresentação das questões respondeu a uma ordenação que procurou garantir a coerência e proporcionou os dados requeridos para esclarecer o problema. As questões eram fechadas e abertas. As fechadas tinham alternativas de respostas orientadas para a escolha de opiniões sobre um assunto, mediante a escolha de apenas uma das

alternativas. Procurando minimizar o efeito de enviesamento que as questões fechadas poderiam induzir, ofereceu-se a alternativa “outra(s)”. Nas questões abertas, apresentou-se a pergunta deixando espaço em branco para que o respondente escrevesse sua resposta sem qualquer restrição.

Foram seis meses e 20 (vinte) dias de trabalho de observação, no sentido de conhecer aspectos da realidade investigada. Assim, foi possível realizar a pesquisa nesse período, por meio da prática de observação nas 10 (dez) horas/aulas semanais de História nas turmas de 8^a série do Ensino Fundamental, somando um total de 160 (cento e sessenta) horas/aula nas 4 (quatro) escolas selecionadas.

Os dados com os quais se trabalhou foram essencialmente levantados por informantes participativos: alunos e professores; e a interpretação dos dados recolhidos foi feita por procedimentos de análise de conteúdo, no que se refere à informação proveniente das questões de respostas abertas dos questionários. Relativo a este último procedimento, tentou-se encontrar as respostas mais importantes e significativas que trazem reflexões a respeito desses autores sociais e da prática pedagógica de que fazem parte.

Manteve-se uma conduta de observação, pois consistiu na participação real do conhecimento durante as aulas, a fim de identificar alguns problemas que interferiam na aprendizagem dos alunos. Concomitantemente, a partir dos resultados dos questionários aplicados em cada turma de aproximadamente 60 (setenta) alunos, selecionaram-se aleatoriamente 50 (cinquenta) destes e 4 (quatro) professores.

Pôde-se detectar o processo de compreensão dos conteúdos de História tratado nas 8^a séries do Ensino Fundamental em escolas públicas e particulares. Mais especialmente, verificou-se como o conteúdo fora ensinado e como fora compreendido, evidenciando a ideologia que se fortalece por meio dos encaminhamentos pedagógicos desenvolvidos em escolas públicas e em escolas particulares de Belém do Pará.

III PARTE

1 RESULTADOS: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO

Cabe reafirmar que a opção pela investigação na 8ª série do ensino fundamental em História em escolas públicas e particulares de Belém-Pa tem como objetivo verificar a preparação dos alunos no âmbito da História, já que passaram anos no ensino fundamental estudando os períodos de História Antiga e Medieval.

Interessou, ainda, observar a relação desse aprendizado com a metodologia desenvolvida, o perfil e o interesse de alunos e professores, assim como verificar se o conteúdo programático se aproxima da realidade vivenciada pelos sujeitos envolvidos no processo pedagógico, isto é, se o ensino de história leva em consideração a situação concreta do aluno. Por fim, coube analisar os resultados associando-os aos interesses da classe hegemônica.

Para a análise, adotou-se categorias que permitiram uma melhor visibilidade dos resultados provenientes do questionário e da observação direta realizados. Essas categorias encontram-se assim instituídas: ensino/aprendizagem de história relacionada à experiência de vida do aluno; ensino/aprendizagem de história pautado no desenvolvimento do senso crítico; ensino/aprendizagem de história tendo a satisfação/o prazer como motivação.

Com base na tabulação dos resultados obtidos pelos questionários aplicados nas 8ª séries das escolas particulares e públicas de Belém do Pará foi possível obter respostas que sinalizam para prováveis compreensões sobre o ensino e a aprendizagem que envolve professores e alunos. A fim de melhor realçar essas respostas, vinculando-as a aspectos ideológicos de ensino/aprendizagem, direcionados à formação do aluno reflexivo, foram estabelecidas três categorias de análise: primeira, a experiência de vida do aluno, segunda, desenvolvimento do senso crítico e, terceira, a satisfação/o prazer como motivação.

Neste contexto, vale ressaltar que primeiro foram apresentadas as respostas dos alunos das escolas particulares e depois as respostas dos alunos das escolas públicas, conforme os quadros 1 (um), 2 (dois) e 3 (três). Trabalhou-se, também, com respostas dos professores das escolas particular e públicas vinculadas a cada uma das categorias tratadas, no sentido de obter uma explicação concreta nesse processo de ensino/ aprendizagem.

É importante esclarecer que primeiramente foram evidenciados os dados relativos aos questionários aplicados, em seguida explicitados os resultados das observações diretas em sala de aula.

Com base no questionário aplicado (apêndice 1), cabe evidenciar os dados relativos à pergunta 02, sobre as duas Guerras Mundiais, a fim de verificar se esses conteúdos trabalhados em sala de aula se aproximavam da realidade vivenciada pelos alunos – aspecto que pode ser um forte indicador de um possível trabalho na linha de formação do aluno reflexivo – o que sinaliza para uma postura de questionamento em relação à ideologia hegemônica. Pergunta 02 e respostas:

Pergunta 02	Respostas	Porcentagens
Sobre as duas Guerras Mundiais, por exemplo, em poucas palavras, o que você aprendeu na escola?	- Aprendi que mudou a vida das pessoas, socioeconômicas e politicamente.	40 %
	- Aprendi que só existe ganância e despeito de pessoas em busca de dinheiro.	20%
	- Aprendi sobre o nazismo.	10%
	-Aprendi que o capitalismo foi o grande responsável pelas Guerras.	10%
	- Aprendi que as Guerras tiveram vantagens e desvantagens.	10%
	- Aprendi muito pouco, por causa do ensino.	10%

Quadro 2: Pergunta 2 para os alunos das escolas particulares

Após os resultados obtidos pelos questionários aplicados do conteúdo dado em sala de aula sobre as duas Guerras Mundiais em escolas particulares, perguntou-se “o que você aprendeu?”. Das respostas obtidas, elaborou-se as seguintes sínteses: - *aprendi que mudou a*

vida das pessoas sócioeconomicamente e politicamente; - aprendi que só existe ganância e despeito de pessoas em busca de dinheiro; - aprendi que o capitalismo foi o grande responsável pelas guerras; - aprendi que as guerras tiveram vantagens e desvantagens; - aprendi muito pouco, por causa do ensino.

Os 40% **dos alunos das escolas particulares** responderam que aprenderam que mudou a vida das pessoas sócioeconomicamente e politicamente, no entanto, não explicaram o motivo dessa mudança, isto é, não explicitaram as possíveis causas e conseqüências dessa mudança na vida das pessoas. As respostas ficaram vagas, pois pelas observações dadas em sala de aula, onde os alunos, sentados em suas carteiras, ficaram olhando grande parte do tempo para o vídeo que estava sendo passado sobre as duas Guerras Mundiais, esperava-se que eles soubessem explicar as causas socioeconômicas e políticas que levaram a essas possíveis mudanças. As duas Guerras Mundiais tiveram reflexos práticos no mundo todo, e em vários âmbitos, não só no político e econômico, mas também no sócio-cultural, principalmente em função do desenvolvimento do Imperialismo Colonial, o qual teve como conseqüências lutas econômicas em busca de matérias primas, gerando grandes conflitos entre nações. Esses aspectos e conflitos culminaram também com a Segunda Guerra Mundial, e, com ela, vieram as perdas de pessoas e a diminuição do consumo de produtos no mundo todo, inclusive no Brasil.

Como se vê, não bastava apenas o aluno ter permanecido quieto em sua carteira, olhando e ouvindo o filme sobre o assunto que estava sendo tratado em sala de aula. Era necessário, sobretudo, que o conteúdo dado fosse relacionado com a experiência de vida do aluno, só assim teoria e prática integradas poderiam formar alunos com competência reflexiva, críticos, capazes de realizar associações complexas.

Outros 20% **dos alunos das escolas particulares** responderam que aprenderam que só existe ganância e despeito entre as pessoas em busca de dinheiro. Na verdade, essa resposta está relacionada às duas Guerras Mundiais, porém, no que diz respeito à ganância, tem relação com a primeira Guerra Mundial na busca de matérias primas nas colônias criadas pelo Imperialismo Colonial.

No entanto, essa ganância pelo dinheiro não foi explicada pelos alunos, que não souberam explicar que esta teve como conseqüência uma grande expansão de consumo, mudando a vida das pessoas.

Percebe-se que as respostas dadas pelos alunos eram dispersas. Na verdade, os alunos deixam um espaço muito grande entre o que aprendem e o que carregam como experiência de vida.

10% **dos alunos das escolas particulares** responderam que o Capitalismo foi o grande responsável pelas guerras. No entanto, nas respostas eles não destacaram nenhum fator econômico, social e político que abalaram as sociedades da época, mudando a vida das pessoas, inclusive no âmbito cultural e social, e que até hoje traz reflexos no sistema global. Por tudo isso, entendeu-se que há uma falta de conteúdo específico da realidade social.

10% **dos alunos das escolas particulares** responderam que as guerras tiveram vantagens e desvantagens. Sabe-se que toda guerra tem como consequência vantagens e desvantagens, porém elas não foram explicitadas nas respostas. É possível que pouco do assunto tivesse sido interiorizado pelos alunos, ou seja, eles podem até ter ouvido falar das duas grandes Guerras Mundiais, de suas vantagens e desvantagens, porém é possível que não tenham entendido o conteúdo a ponto de poder utilizá-lo em outras associações práticas no seu dia a dia.

Dos **alunos das escolas particulares**, 10% responderam que aprenderam sobre o nazismo, mas não especificaram sobre esse assunto nenhum fato que justificasse esse aprendizado, nem sobre a Tríplice Aliança, assunto tão comentado da Segunda Guerra Mundial.

Outros 10 % **dos alunos das escolas particulares** responderam que aprenderam muito pouco, por causa do ensino, mas não falaram como gostariam que esse ensino fosse dado para que o conteúdo fosse bem absorvido, obtendo-se bons resultados no processo de ensino/aprendizagem.

Tendo-se aplicado em sala de aula, aos alunos das escolas públicas pesquisadas, um questionário sobre o assunto das duas Guerras Mundiais, perguntou-se “*O que você aprendeu?*” Obtiveram-se respostas que resultaram nas seguintes sínteses: - *não aprendi nada*; - *não aprendi muita coisa*; - *não me lembro*; - *aprendi só os nomes dos países e dos lugares que participaram das guerras*; - *não respondeu*.

Pergunta 02	Respostas	Porcentagens
Sobre as duas Guerras Mundiais, por exemplo, em poucas palavras, o que você aprendeu na escola?	- Não aprendi nada	75%
	- Não aprendi muita coisa	10%
	- Não me lembro	5%
	- Aprendi só os nomes dos países e dos lugares que participaram das Guerras	5%
	- Não respondeu	5%

Quadro 3: Pergunta 2 para os alunos das escolas públicas.

A maioria **dos alunos das escolas públicas pesquisadas**, isto é, 75%, responderam que não aprenderam nada sobre as duas Guerras Mundiais. E aí fica a grande questão: “*por que não aprenderam já que esse conteúdo foi dado em sala de aula para todos os alunos pelos professores?*”, pois esses, como recurso didático, utilizaram o livro, lendo e fazendo os alunos acompanharem a leitura do assunto que estava sendo dado.

Assim, os professores das escolas públicas, seguindo a ordem do conteúdo pelo livro, procuravam explicar conteúdos sobre as duas Guerras Mundiais. Citando como exemplo o início da primeira Guerra Mundial, não explicaram uma das causas mais importante da guerra que foi os Movimentos Nacionalistas.

Em seguida, os professores fizeram referências sobre o período entre as duas Guerras Mundiais, focando de um lado os Estados Unidos como grande potência e de outro o desmoronamento da Alemanha. Falaram do nazismo, de Adolfo Hitler, que acusava os judeus de responsáveis por diversas crises no mundo; e da tríplice aliança, formada pela Itália, Japão e Alemanha. Na verdade, os professores, utilizando o livro didático como recurso, procuravam desenvolver o conteúdo teórico proposto pelo planejamento, sem se preocupar com a ação educativa. Talvez esse tenha sido o motivo da maioria dos alunos terem respondido no questionário que não aprenderam nada. Enfim, esses conteúdos, que eram

repassados aos alunos sem nenhuma vinculação de um saber sistematizado, iam se acumulando no decorrer do tempo, sem que fossem interiorizados.

Outros 10% **dos alunos das escolas públicas**, responderam que “não aprenderam muita coisa”. No entanto, nada foi citado dessa resposta para que se obtivesse algo que correspondesse a alguma coisa não aprendida. Essa resposta ficou vaga, pois os alunos das escolas públicas não souberam dizer pelo menos o que aprenderam e o que não aprenderam. Fica confusa uma resposta desta natureza, após ter presenciado em sala de aula, o que os professores falaram sobre as duas Guerras Mundiais. Pressupõe-se, pelas aulas dadas, que algo tenha sido compreendido do assunto dado.

5% **dos alunos das escolas públicas** responderam “*não me lembro*”. Essa resposta dada pelos alunos requer uma melhor preocupação da escola na formação dos mesmos. É preciso mobilizar os educadores envolvidos na educação da instituição, no sentido de preparar esses alunos, mesmo sendo uma minoria, para saber interpretar uma pergunta e respondê-la de acordo com que lhe é proposto. Além disso, para responderem o questionário tiveram tempo suficiente, pois a professora disponibilizou todo o seu horário da aula de História para que os alunos ficassem tranquilos para responder o questionário.

Outros 5% **dos alunos das escolas públicas** responderam que “aprendi só os nomes dos países e dos lugares que participaram das guerras”. No entanto, o nome desses países que participaram das duas Guerras Mundiais não foi citado pelos alunos, nem mesmo a Itália e a Alemanha, que permitiram que se desenvolvessem movimentos ideológicos totalitários bastante populares, como o fascismo e o nazismo, que foram profundamente relevantes não só para esses dois países, mas também para vários outros, inclusive para o Brasil. Essa omissão dos 5% dos alunos das escolas pública nas respostas solicitadas pelo questionário precisa ser considerada pelos professores em suas práticas pedagógicas, isto é, na maneira de aplicar a teoria como forma de ação prática, e não como uma abstração.

5% **dos alunos das escolas públicas** não responderam. Essa falta de respostas pelos alunos pode ser atribuída a vários fatores, entre eles uma possível falta de interesse em participar do processo de aplicação do questionário. Neste sentido, optou-se pelo assunto das grandes guerras a fim de obter respostas que vinculassem o assunto dado em sala de aula com a repercussão desse assunto na vida. Por exemplo, sobre o nacionalismo e os preconceitos generalizados entre as duas Guerras Mundiais, o aparecimento dos neonazistas e de comunidades no Orkut que dizem odiar judeus, negros, homossexuais.

O questionário aplicado aos professores das escolas particulares (Quadro 4), o que é evidente aos dados relativos à pergunta 02, sobre “quanto à participação dos alunos nessa turma, que conceito você daria?” – regular, insuficiente, bom ou excelente, foi adotado a fim de verificar se essa participação trabalhada em sala de aula era definida a partir dos problemas levantados da prática cotidiana dos alunos.

Pergunta 02	Respostas	Porcentagens
Quanto à participação dos alunos nessa turma que conceito você daria?	- Regular	85%
	- Insuficiente	5%
	- Bom	5%
	- Excelente	5%
Por quê?	Respostas	Porcentagens
	- Por que não há interesse nos alunos em participar das aulas.	85%
	- Por que os alunos estão sempre desatentos	15%

Quadro 4: Pergunta 2 para os professores das escolas particulares.

Após os resultados obtidos por este questionário ser aplicado aos professores das escolas particulares de Belém do Pará, escolhidas aleatoriamente, obteve-se as respostas a partir das quais se formularam as seguintes sínteses: “*porque não há interesse dos alunos em participar das aulas*”; “*porque os alunos estão sempre desatentos*”.

85% dos professores das escolas particulares responderam que não há interesse dos alunos em participar das aulas. Mas, no entanto, essa falta de interesse desses na participação afirmada pelos professores não é justificável, já que essa participação obviamente deve ser trabalhada pelo professor na escola, em sua prática pedagógica.

Assim, o professor deveria desenvolver em sala de aula atividades que permitissem experiências vivenciadas pelos alunos no seu dia-a-dia, sobretudo, em situações atuais, nas quais os alunos pudessem contribuir e opinar com responsabilidade.

Outros 15% dos professores das escolas particulares responderam que os alunos estão sempre desatentos. Porém, o motivo dos alunos estarem sempre distraídos não foi explicitado por eles. Talvez, essa desatenção tenha sido motivada pela falta dos elementos do processo ensino/aprendizagem, tais como: o conteúdo, a metodologia e a relação professor/alunos, que são necessários para despertar a atenção para a efetivação da aprendizagem.

Após análise do questionário aplicado aos professores das escolas públicas o que se evidencia aos dados pertinentes à pergunta 02, sobre “quanto à participação dos alunos nessa turma, que conceito você daria – insuficiente, regular, bom ou excelente?”, obteve-se duas respostas, de onde formularam-se as seguintes sínteses, quais sejam: “porque a maioria da turma se interessa pelos temas estudados em sala de aula”, “porque apenas um grupo não se interessa pelos temas estudados em sala de aula”.

Pergunta 02	Respostas	Porcentagens
Quanto à participação dos alunos nessa turma que conceito você daria?	- Bom	85%
	- Regular	5%
	- Insuficiente	5%
	- Excelente	5%
Por quê?	Respostas	Porcentagens
	- por que a maioria da turma se interessa pelos temas estudados em sala de aula	90%
	- Por que apenas um pequeno grupo não se interessa pelos temas estudados em sala de aula	10%

Quadro 5: Pergunta 2 para os professores das escolas públicas.

90% dos professores das escolas públicas responderam que a maioria da turma se interessa pelos temas estudados em sala de aula, no entanto esse interesse não foi demonstrado como positivo nas respostas dadas pelos alunos no questionário aplicado que tratava acerca do conteúdo dado em sala de aula sobre as duas Guerras Mundiais.

Afirmar que a maioria da turma se interessa pelo tema estudado não quer dizer que houve aprendizado, pois o conteúdo é uma parte integrante do conhecimento que envolve informações, dados, fatos, conceitos, princípios e generalizações que, por sua vez, envolvem a experiência do homem, no caso, dos alunos. Porém, nos resultados dados pelo questionário respondido pelos alunos das escolas públicas os fatos, os dados e as condições sociais, políticas e econômicas dos países envolvidos nas duas Guerras não foram respondidas. Acredita-se que talvez os professores não tenham certeza que esse interesse pelos temas estudados ainda não alcançou os objetivos desejados por eles mesmos.

Outros 10% dos professores das escolas públicas responderam que apenas um pequeno grupo não se interessa pelos temas estudados em sala de aula. Essa falta de interesse desse pequeno grupo não foi explicitado pelos professores. É possível que o clima de “liberdade” dado por estes tenha prejudicado o interesse do pequeno grupo nos temas dados em sala de aula. Na verdade, o professor, sabedor dessa dificuldade desse grupo, deveria estabelecer relações solidárias a fim de identificar as dificuldades do não interesse pelo tema abordado. Na prática, os docentes na sua maioria não têm oportunidade para se aproximar dos alunos e identificar os problemas surgidos pela falta do aprendizado. Esse fato ocorre por dois motivos: conteúdo muito extenso e tempo curto para aplicá-los. Assim, o interesse pelos temas estudados em sala de aula fica prejudicado.

Para obter uma explicação concreta nas respostas dos questionários, objetivando vinculá-las aos aspectos ideológicos no processo de ensino aprendizagem, trabalhou-se com a categoria **pautada no desenvolvimento do senso crítico**, com ênfase à formação do aluno reflexivo.

Neste contexto, baseado no questionário relativo à pergunta 04, sobre “*nas aulas de História Contemporânea, você sente vontade de criticar o assunto dado?*” Quando você sente vontade de criticar um determinado assunto de História o que faz?, objetiva-se verificar se na sala de aula o aluno tem espaço para criticar um determinado assunto dado de História, – aspecto que pode ser um forte indicador de uma possível aproximação entre ação-reflexão – criação em um contexto determinado de assunto, onde possivelmente pode haver relação à ideologia hegemônica. Cabe observar as perguntas e as respostas:

Pergunta 04	Respostas	Porcentagem
Nas aulas de História, você sente vontade de criticar o assunto dado?	Sim	70%
	Não	30%
Se você marcou “SIM”, quando você sente vontade de criticar um determinado assunto dado em História, que faz?	Respostas	Porcentagem
	- Fala só para o professor no fim da aula.	30%
	Não fala, por sentir insegurança naquilo que vai dizer.	20%
	Não fala, porque tem medo de se expor.	10%
	Fala para todos na sala para gerar discussão.	10%

Quadro 6: Pergunta 4 para os alunos das escolas particulares

Após os resultados obtidos pelos questionários aplicados em sala de aula aos alunos das escolas particulares sobre, “nas aulas de História, você sente vontade de criticar o assunto dado? Quando você sente vontade o que faz?”, elaboraram-se as seguintes sínteses: “Fala só para o professor no fim da aula”; “Não fala, por sentir insegurança naquilo que vai dizer”; “Não fala porque tem medo de se expor” e “Fala para todos na sala para gerar discussão”.

30% dos **alunos das escolas particulares** responderam que **só falam para o professor no fim da aula**. É possível que esses alunos, com medo de receber críticas negativas dos seus colegas em sala de aula, negam a sua fala, e assim, talvez deixam de contribuir com suas idéias e seus pensamentos para a formação no desenvolvimento do senso crítico o que, por sua vez, pode ser responsável por uma sociedade mais justa e mais racionalizada, tanto no que se refere às relações pessoais e interpessoais, quanto à infraestrutura e superestrutura.

Outros 20% dos **alunos das escolas particulares** responderam que **não falam por sentir insegurança naquilo que iam dizer**. Na verdade, essa insegurança talvez seja motivada pelo não aprendizado ao conteúdo dado em sala de aula. No que se refere aos objetivos do ensino de História, esse é um fator que vai de encontro aos princípios da educação, pois, espera-se que no final da 8^a série do ensino fundamental, o aluno seja capaz de utilizar diferentes fontes de informações para leituras críticas. Neste sentido, deixar de falar por falta de segurança descaracteriza aquilo que seria o ideal, isto é, o ensino/aprendizagem de História pautado no desenvolvimento do senso crítico.

10% dos **alunos das escolas particulares** disseram que **não fala, porque têm medo de se expor**. Talvez, esses alunos não quisessem se arriscar em explicar alguma coisa sobre o assunto de História que não estivesse contextualizado no conteúdo dado pelo professor, o que pode suscitar críticas e risos pelos colegas. Assim, por deixar de falar o que sabe sobre o assunto de História, não fala, não discute, não coloca em prática na sala de aula um pensamento ou uma idéia fruto de um senso crítico. Esse medo de se expor impede a ação do aluno em articular e transformar uma situação no ensino que já está dada, pronta e talvez acabada no processo de aprendizado.

10% dos **alunos das escolas particulares** responderam que **falam para todos na sala de aula para gerar discussão**. Essa resposta dada pelos alunos parece uma verdadeira contradição, pois em nenhum momento durante a observação na própria sala de aula, houve tentativa de discussão. Talvez, essa seja a intenção desses alunos. Uma sala de aula motivada pela discussão pode promover um aprendizado pautado no desenvolvimento do senso crítico, baseado nos princípios da democratização. Com essa resposta parece que os alunos demonstraram interesse em participar da prática educativa por meio da discussão, e assim, compreender que é nessa busca que se aprende a adquirir clareza dos limites da ação na sociedade.

Pergunta 04	Respostas	Porcentagem
Nas aulas de História, você sente vontade de criticar o assunto dado?	NÃO	60%
Se você marcou “SIM”, quando você sente vontade de criticar um determinado assunto, que faz?	SIM	40%
	Respostas	Porcentagem
	- Fala para o colega ao lado.	20%
	- Fala só para o professor no fim da aula	5%
	- Não fala porque sente insegurança no que vai dizer.	5%
	- Não fala por que sente vergonha de falar em público.	5%
	- Não fala porque os colegas vão me dar vaia	5%

Quadro 7: Pergunta 4 para os alunos das escolas públicas.

Havendo-se aplicado um questionário em sala de aula aos alunos das escolas públicas pesquisadas, perguntou-se: “nas aulas de História, você sente vontade de criticar o assunto dado? Se você sente vontade de criticar um determinado assunto dado pelo professor em História, o que você faz?”. Obtiveram-se respostas que se organizam, em síntese: “falo para o colega ao lado”; “falo só para o professor no fim da aula”; “não falo, porque sinto insegurança no que vou dizer”; “não falo, porque sinto vergonha de falar em público”; “não falo porque os colegas vão me vaiar”.

20% dos **alunos das escolas públicas** responderam que só **falam para o colega ao lado**. Talvez, esses alunos não tenham oportunidade de falar em sala de aula por ocasião da aula expositiva dada pelo professor, ou seja, eles não têm um espaço onde possam criticar o conteúdo de História, e aí preferem falar para o colega ao lado, expondo suas idéias e suas possíveis críticas sobre o assunto dado. Às vezes, pela falta de oportunidade, perde-se em sala de aula uma grande contribuição do aluno em participar na construção de um saber que pode ser elaborado entre professor e aluno, no sentido de um trabalho pautado no desenvolvimento do senso crítico.

Outros 5% **dos alunos das escolas públicas** disseram que **falam para o professor no fim da aula**, e aí pergunta-se: “*por que os alunos deixam para falar para o professor somente no fim das aulas?*”. “*Será que o professor só pode dar atenção para os alunos ao terminar de dar a sua aula?*”. Sabe-se que o professor das escolas públicas por questão de sobrevivência não tem só uma função, às vezes desempenham outro trabalho paralelo, sendo que, quando termina de dar a sua aula, já sai correndo para outro trabalho, em função do tempo. Esses alunos dificilmente vão receber do professor da escola pública uma resposta completa. Nesse sentido, ficará possivelmente sempre algo que poderia ter sido explicado melhor.

5% dos **alunos das escolas públicas** responderam que **não falam, porque sentem insegurança no que vão dizer**. É possível que estes alunos estejam com razão, pois é bastante constrangedor falar de um assunto do qual você não tem certeza de estar correto. Essa falta de segurança, talvez, esteja relacionada à forma como o conteúdo de História é repassado em sala de aula, obedecendo linearmente e unilateralmente o livro didático, o único recurso didático disponível. Muitas vezes, o conteúdo é desvinculado da realidade do aluno e o professor é incisivo em reproduzir fielmente a única alternativa dada pelo livro didático, o que acaba desmotivando o aluno a questionar ou dar sugestões inovadoras.

Outros 5% dos **alunos das escolas públicas**, disseram que **não falam, pois sentem vergonha de falar em público**. Esse problema é sério em sala de aula, pois esses alunos precisam de um atendimento especial do professor e de todos aqueles que fazem parte da educação na comunidade escolar. O motivo de esses alunos terem vergonha de falar em público não quer dizer que eles não sejam inteligentes e que não tenham um bom aprendizado. Na verdade, o que seria necessário, é que todos os professores das escolas públicas trabalhassem com esse tipo de aluno, no sentido de proporcionar-lhes estímulos para vencer a vergonha de falar em público.

Outros 5% dos **alunos das escolas públicas** responderam que **não falam porque os colegas vão lhe dar vaia**. Esse problema em sala de aula é bastante sério e compromete até o bom aprendizado, pois o aluno deixa de falar para não ser vaiado. Além disso, prejudica a prática pedagógica do professor que precisa da participação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem. A sala de aula é o local privilegiado do aluno, onde ele deve ter o seu espaço para falar, discutir, transmitir a suas idéias, e envolve-las na contextualização do conteúdo de História. Para isso, é necessário que o professor mantenha o controle sobre a turma, evitando esse tipo de agressão entre os colegas que é inibidora e ameaçadora do aprendizado, prejudicando o respeito à fala do aluno.

Baseado no questionário aplicado aos professores das escolas particulares, tem-se a pergunta 3: “*you acha que é importante despertar o senso crítico do aluno por meio do ensino de história? “Sim ou não”. Em caso positivo, como você faz isso?*”. O objetivo é de verificar se o professor, por meio do ensino de história, desperta o senso crítico dos alunos. Observa-se, assim:

Pergunta 03	Resposta	Porcentagem
Você acha que é importante despertar o senso crítico do aluno por meio de ensino de História?	SIM	100%
	NÃO	-
Em caso positivo, como você faz isso?	Respostas	Porcentagem
	- Passando leituras no livro didático que fazem o aluno pensar.	70%
	- Passando exercício de compreensão de texto.	20%
	- Fazendo uma síntese do assunto que foi apresentado no data show.	10%

Quadro 8: Pergunta 3 aos professores da escolas particulares.

Com os resultados obtidos pelos questionários aplicados, aos professores das escolas particulares de Belém do Pará, escolhidas aleatoriamente, obteve-se as respostas a partir das quais se formularam as seguintes sínteses: “*passando leituras de texto no livro didático que fazem o aluno pensar*”; “*passando exercícios de compreensão de texto*”; “*fazendo uma síntese do assunto que foi apresentado no data show*”.

100% dos **professores das escolas particulares** responderam que acham importante despertar o senso crítico do aluno por meio do ensino de história. Desses professores, 70% disseram que despertam o senso crítico do aluno “*passando leitura no livro didático que fazem o aluno pensar*”. Será que esse é o objetivo das escolas particulares? Essa atitude do professor ajuda a restringir e regular a inteligência do aluno, estabelecendo o que deve ser pensado e o que deve ser feito?

É preciso romper esse tipo de ensino que se caracteriza por um saber ideologicamente orientado para o livro didático. Tal ensino tira a liberdade de ação-reflexão-ação do aluno pautado no desenvolvimento do senso crítico.

Outros 20% dos **professores das escolas particulares** disseram que “*passando exercício de compreensão de texto*” fazem despertar o senso crítico do aluno por meio do ensino de história. É possível que pela compreensão de texto o aluno desperte o senso crítico, no entanto este assunto não deve estar produzido em função de comprometimento ideológico criando um complexo de relações no qual entra no jogo a questão ideológica dentro da sala de aula.

Com base no questionário aplicado aos professores das escolas públicas, têm-se as seguintes perguntas: “*você acha que é importante despertar o senso crítico do aluno por meio de ensino de História?*”, “*Sim ou Não?*”, “*Em caso positivo, como você faz isso?*”

Objetivou-se verificar se o professor das escolas públicas, por meio do ensino de História, desperta o senso crítico dos alunos. Observa-se assim:

PERGUNTA 03	RESPOSTAS	PORCENTAGEM
Você acha que é importante despertar o senso crítico do aluno por meio do ensino de História?	“SIM” “NÃO”	100% —
Em caso positivo como você faz isso?	RESPOSTAS	PORCENTAGEM
	Dando oportunidade para o aluno ler sobre o tema compreendendo.	90%
	-Refletindo sobre o tema do texto no livro didático.	5%
	Utilizando o livro didático com abordagem crítica.	5% %

Quadro 9: Pergunta 3 aos professores das escolas públicas.

Após os resultados obtidos pelos questionários aplicados aos professores das escolas públicas de Belém do Pará, escolhidas aleatoriamente, foi possível obter as respostas que, a partir das quais, formularam-se as sínteses: “*dando oportunidade para o aluno ler sobre o tema compreendendo*”; “*refletindo sobre o tema do texto no livro didático*”; “*utilizando o livro didático com abordagem crítica*”.

100% dos professores das escolas públicas responderam que é importante despertar o senso crítico do aluno por meio do ensino de História. No entanto, 90% desses professores disseram que “*dando oportunidade para o aluno ler sobre o tema compreendendo*” seria a

melhor forma para despertar o senso crítico do aluno por meio do ensino de História. Sabe-se que o livro didático em escolas públicas é um recurso didático ao alcance de quase todos os alunos na fase escolar, por ser fornecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Na verdade, esse livro acaba sendo um instrumento ímpar para esse público específico das escolas públicas de Belém do Pará e de outros estados do Brasil.

Na verdade, os professores das escolas públicas usam o livro didático para ler, compreender, interpretar, sendo este o único recurso didático, além do quadro de giz. É de conhecimento de todos que o livro, por ser um veículo que difunde a palavra escrita e por ser acessível a todos esses alunos, torna-se para os professores das escolas públicas o único meio de estímulo para o aluno ler, compreender o tema e talvez para despertar o senso crítico por meio do ensino de História.

Outros 5% dos professores das escolas públicas de Belém, responderam que *“refletindo sobre o tema do texto seria a melhor forma de despertar o senso crítico do aluno por meio do ensino de História”*. Na verdade, essa atividade de refletir sobre um tema abordado motiva a sensibilizar o aluno para identificar informações históricas, obtendo elementos que possam despertar o ensino/aprendizagem de História pautado no desenvolvimento do senso crítico.

5% dos professores das escolas públicas também de Belém, disseram que *“utilizando o livro didático com abordagem crítica”* faz despertar o senso crítico do aluno por meio de ensino de História. Sabe-se que não é só utilizando o livro didático com abordagem crítica que o aluno desperta o senso crítico. É importante também que o professor acompanhe o estudo dessa abordagem crítica, fazendo o papel de orientador; explicando e até complementando com outras atividades, no sentido de situar o aluno dentro do contexto histórico em questão, demonstrando interpretações historiográficas sobre o tema estudado.

Para alcançar uma explicação definida nas respostas dos questionários, cujo objetivo é vinculá-las aos aspectos ideológicos no processo de ensino aprendizagem, trabalhou-se com a categoria ensino/aprendizagem de história tendo a satisfação/o prazer como motivação, com destaque especial à formação do aluno reflexivo.

Neste contexto, com base no questionário relativo à pergunta 06, sobre *“você gosta do ensino de História na escola?”*. “Sim” ou “Não”, justifique a sua resposta, objetivou-se evidenciar se na sala de aula o aluno no processo de ensino/aprendizagem de História tem a satisfação/o prazer como motivação – aspecto esse que pode ser um indicativo de supostos

da aprendizagem e disposições internas de interesse do aluno para possível descoberta onde há relação à ideologia hegemônica:

PERGUNTA 06	RESPOSTAS	PORCENTAGEM
Você gosta do ensino de História na Escola? Justifique sua resposta.	SIM	10%
	NÃO	90%
	RESPOSTAS	PORCENTAGEM
	-Não gosto, porque muitas coisas que são dadas na escola eu já sei.	40%
	-Não gosto, porque só se estuda o passado, o que não é muito interessante.	20%
	-Não gosto, porque a leitura de História não me estimula, não tem nada a ver com questões práticas.	15%
	-Sim, porque a História serve para nos dar conhecimento geral sobre o mundo.	15%
	-Não gosto porque as idéias de História são confusas.	10%

Quadro 10: Pergunta 6 aos alunos das escolas particulares.

Baseado nos resultados obtidos pelos questionários aplicados em sala de aula aos alunos das escolas particulares sobre: “*você gosta de ensino de História na escola? “Sim” ou “Não”?*” justifique a sua resposta, elaboraram-se as seguintes sínteses: “*Não gosto, porque muitas coisas que são dadas na escola eu já sei*”; “*Não gosto, porque só se estuda o passado, o que não é muito interessante*”; “*Não gosto, porque a leitura de História não me estimula, não tem nada a ver com questões práticas*”; “*sim, porque a História serve para nos dar conhecimento geral sobre o mundo*”; “*Não gosto porque as idéias de História são confusas*”.

40% dos alunos das escolas particulares disseram que “*não gostam do ensino de História na escola, porque muitas coisas que são dadas na escola eles já sabem*”. É óbvio que esses alunos, que possuem um poder aquisitivo elevado, têm acesso a meio de comunicação extremamente evoluídos e ágeis como: televisão, computador, filmes e outros, fazendo com que muitos assuntos de história dados na escola já sejam de conhecimento desses alunos. O ensino de História, quando repassado somente por procedimentos teóricos, sem nenhuma habilidade que desperte o senso crítico para o saber da ação e reflexão, não desperta a satisfação, tão pouco o prazer ao aprendizado.

Outros 20% dos alunos das escolas particulares responderam que “*não gostam do ensino de História na escola, porque só se estuda o passado, o que não é muito interessante*”. Na verdade, esses alunos têm razão, aprender História apenas do ponto de vista factual, ou seja, relatando fatos sem se deixar influenciar pelas ideologias do seu tempo, resulta num desinteresse pelo ensino de História na escola, pois os alunos não são estimulados para o processo do aprendizado tendo por base a satisfação/o prazer como motivação aos conhecimentos históricos.

15% dos alunos das escolas particulares disseram que “*não gostam porque a leitura de História não tem nada a ver com questões práticas*”. Percebe-se que esses alunos estão interessados em utilizar diferentes fontes de informações para leitura crítica que possam dimensionar as relações sociais, econômicas, políticas e culturais que vivenciam. Só assim, os alunos, utilizando questões práticas com enfoques diferentes de História, podem enriquecer o seu conhecimento obtendo informações históricas de outras localidades, estabelecendo diferentes relações regionais, nacionais e articulá-las no contexto global com a satisfação/o prazer como motivação ao aprendizado de História.

Outros 15% dos alunos das escolas particulares responderam que “*sim porque a História serve para nos dar conhecimento geral sobre o mundo*”. Esses alunos têm

consciência que a História procura explicar a dimensão que o homem teve e tem sobre o mundo. Ela procura especificamente ver as transformações pelas quais passaram as sociedades, pois estas são a essência da história do homem e das sociedades. Neste sentido, o homem é responsável pela construção e transformação da História do seu tempo e dos reflexos desta nas sociedades futuras. Enfim, o ensino/aprendizagem de História tendo a satisfação/o prazer como motivação estimula o aluno à reflexão de uma tomada de posição diante da situação contextualizada.

10% dos alunos das escolas particulares disseram que “*não gostam porque as idéias da História são confusas*”. Os alunos que assim responderam talvez não foram preparados na escola para uma leitura interpretativa do conteúdo do texto. Sabe-se que a idéia é uma representação mental de algo concreto ou abstrato que precisa de reflexão no contexto analisado. O ensino/aprendizagem de História, tendo a satisfação/o prazer como motivação, possibilita o aprendizado de cunho reflexivo.

PERGUNTA 06	RESPOSTAS	PORCENTAGEM
Você gosta do ensino de Historia na escola? Justifique a sua resposta.	SIM	100%
	NÃO	-
	RESPOSTAS	PORCENTAGEM
	- Se não tivesse o ensino de Historia ninguém saberia nada.	10%
	-Com a História eu aprendi mais coisas sobre o mundo.	30%
	-Ela nos dá a idéia do que aconteceu no passado.	40%
	-Ela ensina o que aconteceu no passado para não se cometer erros no futuro	15%
	-Porque mata a curiosidade	5%

Quadro 11: Pergunta 6 aos alunos das escolas pública.

Havendo-se aplicado, em sala de aula, aos alunos das escolas públicas de Belém, pesquisadas aleatoriamente, um questionário, perguntou-se: “*Você gosta do ensino de História na escola? “Sim” ou “Não”? Justifique a sua resposta*”, 100% desses alunos responderam que “Sim”, gostam do ensino de História na escola. Neste contexto, obtiveram-se respostas que resultaram nas seguintes sínteses: “*Se não tivesse o ensino de História ninguém saberia nada*”; “*Com a História eu aprendi mais coisas sobre o mundo*”; “*Ela nos dá a idéia do que aconteceu no passado*”; “*Ela ensina o que aconteceu no passado para não se cometer erros no futuro*”; “*Porque mata a curiosidade*”.

Desses 100% de alunos, que disseram que gostam do ensino de História, 10% responderam que “*se não tivesse o ensino de História ninguém saberia nada*”. Esses alunos realmente têm consciência que o ensino de História é importante nas escolas para explicar as transformações resultantes das ações dos homens no mundo. O ensino de História leva o aluno perceber que a realidade de hoje é diferente da realidade do passado e que para conhecer a história do passado é necessário compreender, de modo amplo, o fato, o sujeito e o tempo históricos. Todos esses fatores devem ser articulados e envolvidos em abordagens nos momentos históricos no ensino/aprendizagem de História, tendo a satisfação/o prazer como motivação para reflexão da ação do homem na sociedade.

30% dos alunos das escolas públicas responderam que “*com a História eu aprendi mais coisas sobre o mundo*”. Esses alunos não souberam explicar o significado das “*coisas sobre o mundo*”. Neste sentido, existe uma lacuna muito grande do que seja aprendizado sobre o mundo. Sabe-se que a História é tudo aquilo que já aconteceu há muito tempo no mundo. Assim, esperava-se que os alunos explicassem essas “*coisas*” que eles aprenderam com o ensino de História, sobretudo, do passado do homem, ou de um povo, ou de uma nação.

40% dos alunos das escolas públicas disseram que “*ela nos dá idéia do que aconteceu no passado*”. Percebeu-se que esses alunos têm noção do que aconteceu no passado pelo ensino de história na escola, porém resta saber se tal ensino visa a explicar o passado, contextualizando-o com a realidade da sociedade atual.

15% dos alunos das escolas públicas responderam sobre a História que “*ela ensina o que aconteceu no passado para não cometer erros no futuro*”. Pela resposta dada, percebe-se que os alunos têm consciência de uma análise básica implícita no conhecimento histórico que é do tempo passado, presente e futuro. Assim, para não cometer erros no futuro, deve-se

conhecer o passado e fazer uma análise reflexiva avaliando os acontecimentos ocorridos, no sentido de uma possível probabilidade de não cometer erros no futuro.

Outros 5% dos alunos das escolas públicas responderam no questionário de História “*porque mata a curiosidade*”. Será que os ensinamentos de História dados em escolas públicas são voltados somente para despertar a curiosidade do aluno?. É possível que essa curiosidade esteja voltada para outros conhecimentos sobre história, no sentido do aluno analisar, refletir e agir no espaço de dominação ideológica

Com base no questionário aplicado aos professores das escolas particulares, tem-se a pergunta 01: “*Você se sente satisfeito com o trabalho por você desenvolvido na disciplina História?*” “*Sim ou Não?. Diga de um a três motivos!*”. O objetivo é verificar se o professor tem a satisfação/o prazer em trabalhar com a disciplina História.

PERGUNTA 01	RESPOSTAS	PORCENTAGEM
Você se sente satisfeito com o trabalho por você desenvolvido na disciplina História.	SIM	100%
	NÃO	----
Diga de um a três motivos	RESPOSTAS	PORCENTAGEM
	-A História, muitas das vezes, é vista com menos importância do que a matemática ou português.	60%
	-Por não participar do plano de ensino que já vem preparado pela coordenação.	20%
	-A metodologia trabalhada tem que ser de acordo com o tempo preestabelecido.	20%

Quadro 12: Pergunta 1 aos professores das escolas particulares.

Após os resultados obtidos pelos questionários aplicados aos professores das escolas particulares de Belém – Pará, conseguiram-se as respostas a partir das quais se formularam as seguintes sínteses: “*a História, muitas das vezes, é vista com menos importância do que a matemática ou português*”; “*por não participar do plano de ensino que já vem preparado pela coordenação*”; “*a metodologia trabalhada tem que ser de acordo com o tempo preestabelecido*”.

100% dos professores das escolas particulares responderam que se sentem satisfeitos com o trabalho desenvolvido na disciplina História. No entanto, há uma contradição nas respostas dadas por estes professores nos questionários já que, mesmo respondendo que se sentem satisfeitos com o trabalho desenvolvido, alguns deles afirmaram que “*a História, muitas das vezes, é vista com menos importância do que a matemática ou português*”, outros afirmaram que “*não participam do plano de ensino que já vem preparado pela coordenação*” e ainda outros disseram que “*a metodologia trabalhada tem que ser de acordo com o tempo preestabelecido*”.

Em termos quantitativos, 60% desses alunos afirmaram que “*a História muitas das vezes é vista com menos importância do que a matemática ou português*”. Talvez, eles estejam com razão nessa afirmação, pois o ensino de História nas escolas brasileiras, desde a Constituição do Estado Brasileiro, sofre mudanças em seus currículos escolares.

Além disso, do ponto de vista curricular, o ensino de História e sua efetivação na sala de aula é de uma prática bastante simplificada, pois as autoridades escolares exigem o mínimo de carga horária no ensino dessa disciplina. Por tudo isso, no ensino fundamental, a História tem permanecido distante do interesse do aluno, ficando presa às formulas prontas dos livros didáticos.

20% dos professores das escolas particulares responderam que “*não participam do plano de ensino que já vem preparado pela coordenação*”. Neste contexto, a participação do professor no plano de ensino lhe é negado, tirando a capacidade de produzir os objetivos desejados, no sentido de obter os meios mais adequados sobre o processo do ensino/aprendizagem de História tendo a satisfação/o prazer como motivação do aprendizado.

Outros 20% dos professores das escolas particulares disseram que “*a metodologia trabalhada tem que ser de acordo com o tempo preestabelecido*”. Desse modo, ensinar História dentro do tempo preestabelecido é restringir os métodos de ensino aplicados às aulas de História baseados em textos escritos, na fala do professor e nos livros didáticos, pois a

metodologia constitui o elemento unificador e sistematizado do processo de ensino/aprendizagem de História tendo a satisfação/o prazer como motivação.

Após os resultados obtidos pelo questionário aplicado aos professores das escolas públicas de Belém-Pará, obteve-se a pergunta 01: “você se sente satisfeito com o trabalho por você desenvolvido na disciplina História?” “*Sim ou Não?*”. Diga de um a três motivos. O objetivo é verificar se o professor tem a satisfação/o prazer em trabalhar com a disciplina História. Observe a pergunta e as respostas:

PERGUNTA 01	RESPOSTAS	PORCENTAGEM
Você se sente satisfeito com o trabalho por você desenvolvido na disciplina História.	Não	100%
	Sim	-
Diga de um a três motivos	Respostas	Porcentagem
	Pelo desinteresse dos alunos	70%
	A carga horária da disciplina é pequena e os conteúdos longos.	20%
	A falta de prática da interdisciplinaridade.	10%

Quadro 13: Pergunta 1 aos professores das escolas particulares.

Com os resultados obtidos pelo questionário aplicado aos professores das escolas públicas de Belém-Pará, obtiveram-se as respostas nas quais se formularam as seguintes sínteses: “*pelo desinteresse dos alunos*”; “*a carga horária da disciplina é pequena e os conteúdos longos*”; “*a falta de prática da interdisciplinaridade*”

100% dos professores das escolas públicas responderam que não se sentem satisfeitos com o trabalho desenvolvido na disciplina História. Porém, 70% desses professores das escolas públicas afirmaram que não se sentem satisfeitos com o trabalho desenvolvido na disciplina História “*pelo desinteresse dos alunos*”. É preciso antes de tudo que o professor saiba a causa desse desinteresse, para depois partir para a prática do ensino de História.

Sabe-se que, na prática pedagógica, o professor utiliza na sua ação os elementos necessários ao processo de ensino/aprendizagem que são: os objetivos a serem alcançados, os conteúdos aplicados, a metodologia empregada, a relação professor/aluno, a avaliação para obter aprovação e o planejamento. Enfim, todo esse processo tem que ser organizado e aplicado pelo professor, no sentido de oferecer um aprendizado voltado para o interesse do aluno em participar do ensino/aprendizagem de História tendo a satisfação/o prazer como motivação.

20% dos professores das escolas públicas de Belém-Pará, disseram que “*a carga horária da disciplina História é pequena e os conteúdos longos*”. Essa incoerência parte dos responsáveis pela elaboração do plano de ensino, que é organizado pela Secretaria de Educação segundo as suas normas e repassado para a coordenação da escola. O planejamento nas escolas do ensino fundamental deve ser flexível, no sentido de dar condições ao professor adequá-lo ao processo de ensino/aprendizagem de História.

Outros 10% dos professores das escolas públicas de Belém-Pará disseram que não se sentem satisfeitos com o trabalho desenvolvido na disciplina História por conta da “*falta de prática da interdisciplinaridade*”. Hoje, em escolas do ensino fundamental em Belém do Pará, essa questão é muito discutida entre os professores. No entanto, acredita-se que essa prática está distante das escolas, pois não há um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História em escolas públicas e particulares de Belém-Pará, na atualidade, apresentam-se desconectadas das necessidades e características do mundo contemporâneo, marcado pela rapidez dos processos, pela diversidade, evolução tecnológica, associação de dados, posicionamento crítico etc. Desenvolvendo atividades que excluem “o outro” no processo de ensino e de aprendizagem, envolvidas em encaminhamentos pedagógicos que evidenciam ausência de associação entre a abordagem teórica e a atividade prática; entre a vida cotidiana e os conteúdos; entre a experiência individual e a vivência social, constituem-se superestruturas ideológicas desinteressadas em formar cidadãos aptos a entender o presente e representar o futuro a partir da compreensão articulada, crítica, dialógica, dos eventos e ações dos homens no passado.

Essa fragmentação resulta em um “*fazer pedagógico*” não comprometido com o crescimento estético e ético dos educandos, o que não favorece o desenvolvimento do espírito crítico, a motivação, a negociação intersubjetiva nos processos discursivos no cotidiano, tão necessários ao processo de interpretação de textos, do mundo, da história.

Partindo-se do entendimento de que “*aprender*” significa tecer relações que se articulam em redes, em tramas complexas e inter-relacionadas, o que se desenvolve na cidade de Belém, no Estado do Pará, tanto em escolas públicas, quanto particulares, está muito aquém de um ensino de qualidade. E, pior, muito provavelmente a amostragem aqui exposta pode representar apenas um microcosmo do macrocosmo social denominado Brasil.

É assim que a crença de que as escolas particulares “*funcionam*” – no que se refere ao aprendizado dos conteúdos, ao envolvimento, ao posicionamento crítico – e as escolas públicas, não; não passa de ficção. Trata-se, na verdade, de uma falácia pedagógica, ou ainda, uma “*falácia política*”.

Educação e política estão intimamente inter-ligadas. No Brasil, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem em escolas públicas e particulares, evidencia-se a instituição “escola” como uma *superestrutura* típica, tão evidentemente a serviço dos interesses hegemônicos, que pouco se preocupa em construir estratégias ideológicas para convencer o público-alvo de suas “melhores intenções”. Em outras palavras, não se preocupa em comprovar que o ensino, tal

qual é desenvolvido, obtém bons resultados. Pelo contrário, conclui que ensina-se conteúdos, mas que os resultados são, geralmente, muito ruins. Geralmente, a “culpa” desse processo trabalhado sem sucesso é atrelada aos alunos, não aos encaminhamentos pedagógicos e institucionais.

Neste contexto, conclui-se que o estudo de História sugerido nos Parâmetros Curriculares Nacionais não é pautado na História como processo vivido e continuamente transformado pela humanidade, mas sim como a “*história contada*” pelas instituições escolares, às vezes bem diferente da “*história acontecida*”. Em poucas palavras: os PCN determinam o que a escola deve seguir enquanto parâmetro pedagógico; a escola – independente de pública ou privada – não obedece às determinações dos Parâmetros, ou porque não concorda com seus ditames, ou porque pensa que os está seguindo, mas, na verdade, anda na contramão do paradigma interacional, crítico, que o embasa.

Um aspecto considerado como categoria de análise, uma vez que diz respeito à relação “*ensino de história*” e “*ideologia*”, é a relação entre o conteúdo e a realidade social vivenciada pelo aluno. Cabe salientar que os conteúdos (e a forma de trabalhá-los) são, principalmente em escolas públicas, veiculados por meio do livro didático – fornecido pelo governo – o que mais ainda evidencia um descompasso entre a legislação (PCN) e o que é proposto enquanto conteúdo e metodologia no livro. Este aspecto é relevante para o entendimento da relação professor, conteúdos, alunos, mas não constitui foco deste trabalho.

Interessante é, mesmo assim, evidenciar que o que o professor, principalmente em escolas públicas, faz, tem muito a ver com o que é sugerido pelos conteúdos e encaminhamentos elaborados pelo livro didático. Aliás, notou-se, na observação em sala de aula, que o livro didático, nesse ambiente (escola pública) é o início, meio e fim do processo.

Na verdade, tudo gira em torno dele. O professor não dá aula sem seguir os “caminhos” do livro. Pelo que faz, o livro parece realizar bem a sua tarefa de “*encaminhar*” o processo pedagógico, naturalmente, de acordo com a sua conveniência, atrelada às questões ideológicas da classe hegemônica.

Nesse sentido, fica uma grande interrogação no que é aprender, ou seja, como deveria ser dado um assunto para que os alunos tivessem aprendido. Mais uma vez, evidenciou-se um grande “*vazio*” nas propostas com relação ao ensino, pois as respostas dadas pelos alunos das escolas particulares nas *observações diretas* em sala de aula e no *questionário* aplicado, sobre o conteúdo das duas Guerras Mundiais, por exemplo, foram respondidas de modo muito

vago. Os alunos, nesses instrumentos de investigação, disseram que essas Guerras *mudaram a vida das pessoas socioeconomicamente e politicamente*, mas não especificaram pelo menos um fato a isso relacionado, ou mesmo desenvolveram a ideia, esclarecendo como uma guerra pode desenvolver socioeconomicamente e politicamente um povo.

Percebeu-se que, em sala de aula, os alunos das escolas particulares pareciam saber responder questões como essa, no entanto, não estavam interessados no aprendizado. Notou-se, assim, que, por ocasião da aula, o professor passava o assunto da Segunda Guerra Mundial no data show e eles ficam em suas carteiras calados, apenas olhando o que estava sendo explicado, sem fazer nenhuma pergunta sobre o assunto. Além disso, pediam ao professor para atender o celular fora da sala de aula, o que ocorria com muita frequência, evidenciando falta de compromisso, interesse, pela atividade.

Com relação ainda às duas Guerras Mundiais, cabe saber que esse assunto foi dado em sala de aula pelo professor por meio de data show. No entanto, não houve discussão sobre fatos dos dias atuais, como por exemplo, os que geraram associações relacionadas à experiência de vida do aluno. Na verdade, esse assunto podia ter sido rico em exemplos por meio dos quais se evidenciasse como a experiência do passado podia ser refletida no presente.

Outra questão dada em sala de aula que foi respondida pelos alunos por meio de questionários de modo muito vago, e que poderia ser discutida entre os alunos e professores, foi sobre o capitalismo. Percebeu-se que, embora esse assunto seja rico em possibilidades de exemplificações relativas à experiência de vida dos alunos, foi observado que ao ser apresentado no data show em meio às explicações do professor, nenhuma pergunta foi solicitada.

Além disso, o professor não motivou a turma para essa discussão e assim deixou escapar uma oportunidade rica na qual poderiam ser discutidos vários fatores que concorreram para a formação histórica complexa da transição do feudalismo para o capitalismo, envolvendo as novas formas de produção que, como exemplo, acontecem nos dias de hoje mudando a vida das pessoas. Discussões como essa poderiam levar a uma abordagem histórica, econômica e política, com grande potencial de vinculação com experiências de vida, mas isso não foi feito.

Na verdade, nas observações diretas em sala de aula, percebeu-se que a maioria dos alunos não demonstrava interesse no aprendizado e, por isso, não faziam questionamentos sobre o assunto. Esse fato foi observado quando um dos alunos falou para o colega do lado,

quando da explicação do professor sobre as Guerras Mundiais: – *ocê está entendendo esse assunto?* E o colega respondeu: – *eu não estou entendendo quase nada.*

Essa resposta evidencia o fato de que o aluno aprendeu muito pouco, o que pode estar diretamente relacionado a vários fatores. Dentre eles, pode-se citar a prática do professor que não segue o seu pressuposto básico que é: “*o saber se dar no fazer*”. É necessário que o saber sistematizado assuma o papel de auxiliar a compreensão por meio da prática a fim de permitir “*o fazer*”. Sobre o conteúdo das duas Guerras Mundiais, apesar do assunto ter sido dado para todos os alunos em sala de aula com o auxílio do livro didático “O Mundo dos Cidadãos”, o que se observou foi uma grande confusão originada pelos alunos na ocasião da aula expositiva do professor, que também usando como recurso o livro didático, permitia que todos os alunos participassem do assunto. Contudo, nessa euforia de querer participar, os alunos falavam ao mesmo tempo sem dar espaço para o professor explicar. Quando um dos alunos falava sobre algum fato da Segunda Guerra Mundial e perguntava para a professora se estava certo ou errado, antes da professora responder o colega do outro lado da fila de carteiras respondia, criticando a fala do colega, calando-o, dizendo que ele “não sabia nada”, e às vezes o apelidava, comparando-o com um animal, que “só abre a boca para dizer *burrice*”.

Pelo que foi observado em sala de aula, nas duas escolas públicas pesquisadas, havia grande dificuldade de os alunos aprenderem algo sobre o assunto tratado, embora houvesse intenção do professor de explicar o assunto. Havia intenção de se explicar o conteúdo, mas não intenção de que os alunos aprendessem. A desconsideração do “outro” nesse processo era o mais visível. Era assim que o professor deixava os alunos fazerem o que quisessem – falar, gritar, xingar, gesticular etc. – ou por entender que o processo de ensino deveria se dar dessa forma, ou por falta de controle da situação gerada.

Além disso, o material didático utilizado pelo professor não despertava interesse no aluno, que às vezes falava em tom até aborrecido: – *professora, por favor, escreva o assunto no quadro de giz, pois não estou entendendo nada, com toda essa bagunça, não dá para aprender nada.*

De fato, a professora ficava sem saber o que fazer, mas atendendo ao pedido do aluno e de outros que também apelavam para o assunto ser dado no quadro, passou a escrever o conteúdo sobre as duas Guerras Mundiais, mas sem nenhuma explicação. Houve um caso em que um aluno pediu explicação e a professora respondeu: – *só depois, quando eu acabar de passar no quadro de giz eu explico.* Porém, tal explicação não foi dada, pois ao terminar de

escrever no quadro, sentou-se em sua cadeira e, com o livro didático aberto, pediu aos alunos que fizessem uma linha de tempo e localizassem os fatos citados no texto.

Entretanto, a maioria dos alunos não entendeu como fazer essa linha de tempo, e alguns ainda perguntavam: – *Que fato professora?*. O colega, no final da fila, bem nos fundos da sala, respondeu: – *Aquele que teu pai tem guardado no guarda roupa que não veste mais porque está rasgado*. A turma toda dava gargalhadas. A professora gritava, pedindo para os alunos fazerem silêncio, mas eles continuavam rindo, só que em tom mais reduzido.

Observou-se, também, que embora os professores estivessem intencionados em criar uma metodologia pertinente ao aprendizado dos seus alunos, faltava um instrumento teórico sistematizado que auxiliasse a compreensão dos problemas enfrentados nas salas de aulas pelo professor. Um desses problemas foi o grande número de alunos por turma, que variava de 65 a 70 alunos, aproximadamente, ocasionando um grande problema junto a outros fatores no que se refere a um mínimo de disciplina em sala de aula.

Outro problema também observado foi a carga horária ínfima, o que dificultava a abordagem dos conteúdos, já que esses eram extensos e complexos.

Acredita-se, portanto, que todas essas respostas obtidas pelos questionários que estão inseridas no quadro 4, dos alunos das escolas públicas de Belém do Pará, escolhidas aleatoriamente, a maioria (pensa-se em 90%) seja considerada verdadeira, em virtude do que foi observado e presenciado em sala de aula, pois a prática pedagógica dos professores aplicada aos conteúdos não corresponde aos objetivos a serem alcançados pelo plano de ensino.

Como foi observado, embora, a aula expositiva tivesse sido apontada como tradicional e pouco recomendada para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, na prática é a mais utilizada como recurso viável dentro das condições objetivas de trabalho que o professor se encontrava. Assim, mesmo os professores utilizando essa metodologia, deveriam também, como recurso didático, utilizar análise de textos, estudos em grupo e outras técnicas, no sentido de descobrir a melhor maneira de aprendizagem de seus alunos.

É importante ressaltar que foi observado que os professores das escolas públicas davam liberdade para os alunos participarem da aula, no entanto, a classe numerosa gerava indisciplina, descontrole das discussões por parte do professor, o que criava desinteresse por parte dos alunos. Às vezes, o professor era obrigado a parar de dar sua aula expositiva e chamar a atenção dos alunos, mas esses não o atendiam e a conversa continuava em tom bem

alto. A falta de controle do professor em sala de aula pode ter contribuído para que os alunos não tivessem uma boa aprendizagem sobre os assuntos, entre eles, o referente às duas Guerras Mundiais, haja vista que 75% dos alunos responderam no questionário que *não aprenderam nada*.

É importante evidenciar que, embora as aulas tenham sido dadas pelo método expositivo, isso não quer dizer que os alunos estivessem sempre desatentos. Sabe-se que o importante não é só transmitir o conteúdo específico, mas, sobretudo, partir de uma ação criadora com base na experiência de vida dos alunos.

Em escolas particulares, analisando as respostas dadas pelos professores e pelo que foi observado diretamente em sala de aula, pode-se dizer que, relacionadas à primeira pergunta *por que não há interesse dos alunos em participar das aulas?*, essa falta de interesse poderá estar voltada para vários fatores.

Entre eles, por exemplo, o conteúdo dado em sala de aula, que não despertava a atenção dos discentes, pois embora os alunos ficassem quietos nas carteiras olhando para o data show, a aula não lhes despertava nenhum interesse. Em um momento, um aluno falou para o colega do lado: – *eu já assisti em casa, no vídeo, esse filme sobre as duas Guerras Mundiais*, – *eu já vi tudo isso*, e o colega que estava ao lado respondia: – *eu já sei todo esse assunto, pois em casa, na biblioteca do papai, eu já fiz leitura desse assunto principalmente de Adolf Hitler, do nazismo e do fascismo*.

Todavia, o que ficou evidenciado é que a maioria dos alunos já conhecia esse assunto e por isso não estava interessados em participar da aula. No entanto, por uma questão formal, institucional, eram obrigados a ficar em sala, mesmo não estando interessados no assunto. Notou-se que o professor preocupava-se em expor o conteúdo tal qual se apresentava no material teórico, mas desconsiderava o conhecimento prévio dos alunos, suas leituras, suas informações, a maneira ou o gênero textual mais interessante para trabalhá-los.

Com base na observação direta em sala de aula e nos questionários aplicados aos professores das escolas públicas, pode-se dizer que os alunos falavam e às vezes perguntavam aos professores, mas não tinham resposta em consequência do barulho dos colegas. O professor, por sua vez, ficava sem responder por que tinha que chamar a atenção dos outros alunos que estavam fazendo barulho. Essa situação de falta de disciplina foi observada em todas as aulas de História em escolas públicas, onde os alunos confundiam a liberdade democrática de participar e discutir, apelidando e xingando os colegas.

Com relação à segunda resposta dos professores que indica que apenas um pequeno grupo não se interessa pelos temas estudados em sala de aula, foi observado que um grupo de alunos ficava nas últimas carteiras calado e quieto, talvez com medo de falar sobre o assunto e ser criticado pelos colegas, que não paravam de falar e apelidar o outro.

Considerando as respostas dadas dos alunos das escolas particulares com as observações diretamente voltadas para a sala de aula, pode-se dizer que, sobre o ensino pautado no desenvolvimento do senso crítico, este foi muito pouco desenvolvido, pois, quando se pergunta nas aulas de História *você sente vontade de criticar o assunto dado?*, 70% dos alunos responderam que *sim*, e 30% disseram que *não*. Desses 70% que disseram que *sim*, observou-se que alguns alunos, quando terminava a aula, levantavam-se e se aproximavam da mesa do professor para falar alguma coisa. Alguns falavam e outros não, porque o professor levantava-se para sair de sala já que tinha terminado o horário de dar a sua aula.

Mesmo assim, alguns alunos acompanhavam o professor até a porta de saída, falando e querendo respostas. Percebeu-se que os alunos não ficavam satisfeitos com as aulas dadas de História, pois se notou que eles queriam acrescentar algo ao assunto dado, talvez alguns aspectos relacionados a sua vivência, mas não lhe foi dada oportunidade. Na hora do intervalo, conversando com esses alunos e perguntando a razão pela qual eles acompanharam o professor até a porta de saída, falando e perguntando algo que não deu para entender, eles disseram que a maioria dos conteúdos dados de História já são de seu conhecimento e que o modo como eles são explicados pelo professor, fragmentado, teórico, repetitivo, tornava o ensino monótono e desestimulante.

Todavia, pelo que foi observado, provavelmente esses alunos tivessem interesse de participar e de contribuir com o conteúdo de História, no sentido de tomar iniciativa de ação e participação no processo de ensino/aprendizagem pautado no desenvolvimento do senso crítico. Não o fizeram provavelmente por falta de incentivo e liberdade.

Outro aspecto também observado é que muitos desses alunos das escolas particulares falam pouquíssimo em sala de aula. Na maioria do tempo, ficam apenas sentados nas carteiras, olhando para o professor dar a sua aula expositiva, sem manter interação.

Pelo que se observou e pelas respostas dadas no questionário, esses alunos talvez não falavam nada por sentir insegurança naquilo que iriam dizer, ficando em dúvida: – *será que falo ou não?*; – *será que o que eu quero falar está certo em relação ao assunto de História que o professor está falando?* O aluno, assim, preferiu não falar nada, por sentir insegurança

naquilo que iria dizer. Observou-se que esses alunos ficavam em sala de aula calados, olhando apenas para o professor, não anotavam nada no caderno, e nem falavam com os colegas que estavam do seu lado. Essa era uma situação que implicava constrangimento na sala de aula.

Considerando as respostas dadas no questionário aplicado aos alunos das escolas públicas e, simultaneamente, com as observações diretas em sala de aula, pode-se dizer que houve ausência de um ensino pautado no desenvolvimento do senso crítico, que inclui discussão, posicionamento, associação de dados e ideias. Quando se pergunta nas aulas de História: - *você sente vontade de criticar um assunto dado?*, 60% dos alunos das escolas públicas responderam que *não*, e apenas 40% disseram que *sim*.

Neste sentido, observa-se que menos da metade desses alunos sentem vontade de participar opinando sobre o assunto trabalhado em História. Desses alunos que responderam que “sim”, perguntou-se o que eles fazem quando sentiam vontade de criticar um determinado assunto. Eles disseram *que falam para o colega ao lado e não para o professor*.

Na verdade, esse comportamento foi uma constante entre os alunos. Em uma ocasião em que a professora deixou os alunos sozinhos para atender a um chamado da direção, perguntou-se a eles: - *por que vocês falam para o colega ao lado quando a professora está fazendo exposição do conteúdo de História?* Esses responderam: - *por que a professora não gosta que se fale alto quando ela está expondo o conteúdo, para não atrapalhar a aula*. De fato a professora pedia para fazerem silêncio na ocasião em que lia-se o livro e explicava-se o conteúdo, e dizia: - *fiquem calados, não atrapalhem a minha aula*.

Com relação aos 10% dos professores das escolas particulares, eles disseram que *fazendo uma síntese do assunto de História apresentado no datashow, despertava-se o senso crítico do aluno*. Ao lado disso, após a análise das respostas dadas nos questionários aplicados aos professores de escolas particulares e pelo o que foi observado diretamente em sala de aula, 70% dos professores afirmavam que *a leitura no livro didático, tal qual é trabalhada, fazia o aluno pensar*. Ambos os posicionamentos não encontram eco na análise aqui realizada. Observou-se, entre outros aspectos, que o aluno, ao estar com o livro didático aberto na página que foi solicitada pelo professor, ficava somente olhando o texto, sem expressar motivação alguma, sem questionar, sem comentar, talvez sem mesmo compreender o que estava lendo.

Sabe-se que a leitura é atividade básica para o estudo da História. No entanto, faz-se necessário que essa leitura seja compreendida e interpretada no contexto histórico. Propor

leitura de textos no livro didático sem reflexão ou mesmo relação com as questões sociais dificilmente terá um resultado positivo de o que é esperado para o ensino/a aprendizagem de História.

Sobre os 20% dos professores das escolas particulares que expressaram no questionário que *o exercício de compreensão de texto desperta o senso crítico do aluno no meio do ensino de História*, pode-se observar diretamente em sala de aula que eles utilizam uma folha de papel mimeografado com exercício já elaborado para os alunos preencherem os espaços em branco. Interessante ter notado que quando o horário da aula terminou, o professor pediu para os alunos acabarem a resolução em casa e entregarem na próxima aula, o que tornou o ensino individualizado por via de instrução programada. Tal encaminhamento talvez acabe por não levar para a sala de aula apenas uma técnica, mas um recurso metodológico de ensino abstrato, que não corresponde ao desejado no ensino/naaprendizagem orientados ao desenvolvimento do senso crítico.

Os professores das escolas particulares que se posicionaram no questionário que *fazendo uma síntese do assunto que foi apresentado no datashow desperta o senso crítico do aluno*, podiam até ter certa razão, pois é possível que essa atividade do conteúdo de História desenvolva no aluno uma reflexão acerca do mundo em que se vive e que se constrói. Porém, observou-se que o professor se limitou apenas a apresentar o tema do conteúdo de História que foi passado no datashow, sem complementar com nenhuma atividade que permitisse a interpretação da história no contexto histórico. Essa deveria ser uma tarefa essencial do professor: despertar no aluno o senso crítico para que ele tenha condições de transformar o conhecimento por meio de um momento de reflexão e de tomada de posição.

Considerando as análises das respostas obtidas pelos questionários aplicados aos professores das escolas públicas de Belém-Pará, e concomitantemente com as observações diretas em sala de aula, pode-se relatar que, em relação à resposta *é possível compreender, dando oportunidade para o aluno ler sobre o tema*, os professores das escolas públicas deram oportunidade para os alunos de lerem, entretanto, o que não pode ser afirmado é que os alunos que leram o tema solicitado pelo professor compreenderam o texto sobre História presente no livro didático, pois, por ocasião da leitura, os alunos não podiam se concentrar para a compreensão do texto, já que muitos estavam inquietos; riam; falavam alto; enquanto outros reclamavam, solicitando para a professora pedir silêncio para os colegas.

Todavia, a professora, sem conseguir controlar a turma, ficava de um lado para o outro, querendo chegar perto daqueles alunos mais inquietos que se encontravam no fundo da sala para chamar-lhes atenção, mas não podia, pois a sala era pequena e a turma numerosa, o que não dava espaço para ela chegar até lá perto desses alunos. A solução era gritar, pedindo para fazerem silêncio, alegando que se não quisessem estudar era só se retirar da sala de aula. Diante de toda essa confusão, um dos alunos chamou palavrão, e aí a professora exclamou: – *Você não tem educação menino, faça o favor de respeitar!* Ele respondeu: – *Quando eu estou com raiva, solto palavrão para desabafar.*

Com isso, observou-se que a professora teve boa intenção, dando oportunidade para o aluno ler sobre o tema, entretanto compreendê-lo para despertar o senso crítico do aluno, por meio do ensino de História, isso não foi possível, pois o clima na sala de aula não favorecia esse aprendizado, prejudicando o desenvolvimento da competência de leitura, assim como a concentração que esta quer.

Já com relação às respostas dadas pelos professores das escolas públicas, posicionando-se no sentido de que *o ensino desenvolve o senso crítico se há a reflexão sobre o tema do texto no livro didático*, é importante ressaltar que essa atividade pode vir a desenvolver o senso crítico do aluno, desde que este tenha clareza de o que se está tratando. Observou-se, por exemplo, que a professora pedia para os alunos abrirem o livro didático na página onde estava o tema e lia em voz alta, propondo que os alunos a acompanhassem. Em cada parágrafo ela parava de ler e fazia um breve comentário, como por exemplo, sobre a globalização econômica e a exclusão social, sem explicar o significado dos termos, ou mesmo o conceito que está por trás dos termos. Em seguida, os alunos paravam de ler e perguntavam: – *Mas professora, o que é Globalização?*. Em seguida, outra pergunta: – *Professora, me explique o que é exclusão social?*. Ela responde: – *Parem de tantas perguntas! Depois da leitura eu explico!* Na verdade, os alunos não ficavam satisfeitos, eles queriam logo a resposta. Um deles respondeu à professora: – *Assim não dá para entender o assunto de História, a senhora manda ler e não explica!*. Evidencia-se, assim, esse processo, como um ensino dissociado da pragmaticidade dos eventos e dos conceitos.

Com relação aos professores das escolas públicas que responderam no questionário que *utilizando o livro didático com abordagem crítica é possível despertar o senso crítico do aluno*, observou-se que tal resposta procede, pois os únicos recursos didáticos disponíveis na escola são o livro didático e o quadro magnético. Em função disso, o professor acaba sendo

apenas um transmissor de conteúdo, explicando o conteúdo de História via livro didático ou escrevendo no quadro aquilo que ele entende ser o mais importante no processo de ensino. Observou-se em sala de aula, também, que em virtude da turma ser numerosa, o professor sentia dificuldades em explicar os conteúdos aos alunos oralmente, o que o fazia recorrer ao quadro, à escrita. Uma aula só escrita, sem diálogo, sem discussão, sem troca, dificilmente seria um mecanismo eficiente no desenvolvimento do olhar em relação às questões sociais, políticas, históricas; dificilmente, portanto, seria um bom instrumento à serviço do posicionamento crítico.

Considerando a análise das respostas dadas pelos alunos das escolas particulares e com as observações diretas em sala de aula, evidencia-se que a maioria desses alunos, isto é, 90%, não gostam do ensino de História na escola, pois ele não lhe dá a satisfação/o prazer para haver aprendido.

Por outro lado, a maioria dos alunos que relataram que *não gostam de História porque muitas coisas que são dadas na escola eles já sabem* têm um poder aquisitivo alto, o que possivelmente lhes dá acesso a conhecer países com vários monumentos históricos, bibliotecas e outros lugares, além dos acontecimentos históricos que os envolvem, fazendo com que eles já estejam familiarizados com temas abordados em aula, tornando-a desinteressante. Isso não quer dizer que conhecer um ou mais aspectos de um tema é esgotá-lo, é conhecê-lo em sua totalidade. Essa totalidade é uma ilusão. O professor deveria observar os aspectos já conhecidos, favorecer um diálogo entre os alunos para que uns comentem sobre o que sabem com os outros, e, também, viabilizar outras abordagens, em outros gêneros, sob outros olhares.

Com relação à resposta dada pelos alunos das escolas particulares *não gosto de História porque só se estuda o passado, o que não é muito interessante*, tais alunos podem estar com razão, pois estudar o conteúdo do passado, em História, sem reflexão crítica da realidade do presente, torna o processo de ensino/aprendizagem de História uma abstração, um processo sem funcionalidade.

A justificativa dada por parte dos alunos, evidenciando que *gostam do ensino de História na escola porque a História serve para nos dar conhecimento geral sobre o mundo* não ficou clara, pois não foi determinado um aspecto sequer de o que poderia estar sendo compreendido enquanto “dar conhecimento geral sobre o mundo”.

Além disso, percebe-se em sala de aula, que os alunos que justificaram gostar da disciplina de História apresentam um comportamento de aceitação do conteúdo abordado, por exemplo, sacudindo a cabeça como gesto de que concordam com a fala do professor. No entanto, foi observado que esses alunos em nenhum momento foram incentivados a participar da aula, talvez pela falta de oportunidade que não lhes foi dada.

Percebeu-se, por meio de observações em sala de aula, que os alunos das escolas particulares que responderam “*não gosto porque as idéias de História são confusas*” não gostam porque não estão preparados para interpretar os textos trabalhados. Como pouco há de diálogo entre professor e aluno, ou mesmo abertura para questionamentos ou posicionamentos dos alunos, o processo de ensino se apóia quase que totalmente da capacidade que os textos escritos dos livros didáticos têm de serem claros e, de fato, didáticos. É assim que o ensino de História, como foi observado em sala de aula, com pouca orientação para interpretação e reflexão do assunto dado, torna a compreensão das ideias complexa, dificultando a tomada de posição no contexto apresentado.

Considerando as respostas dadas pelos alunos das escolas públicas com as observações diretas em sala de aula, pode-se dizer que com relação à resposta dada de que *se não tivesse o ensino de História ninguém saberia nada*, os alunos apresentam posicionamento, mas muito vago, afinal, o que vem a ser “nada” em relação ao conhecimento?

Outra resposta dada pelos alunos que também apresentou falat de clareza foi a de que das escolas públicas foi a de que “*com o ensino de História eu aprendi muita coisa sobre o mundo*”. É evidente que a História nos faz compreender o mundo, especificamente conhecer as transformações pelas quais passaram as sociedades humanas, entretanto, os alunos não souberam explicar essas “*muitas coisas sobre o mundo*”, talvez por causa do comportamento que apresentavam ao acompanhar o assunto dado pela professora, pois observou-se que esses alunos ao mesmo tempo em que escreviam, levantavam a cabeça e olhavam para ela procurando acompanhar o que a mesma falava.

Percebeu-se também, que muitas vezes, eles ficavam perdidos, ou seja, não acompanhavam o que a professora dizia, e ai falavam: – *Dá para a senhora repetir professora, eu estou atrasado!*. É possível que esse seja o motivo do aluno não saber explicar essas “coisas”, isto é, os acontecimentos ocorridos no mundo.

Na verdade, não é possível o aluno escrever tudo o que o professor fala em sala de aula sobre o assunto de História. Esse método não deve ser aceito pelos professores, pois além de ser tradicional, dificulta o processo de ensino/aprendizagem de História tendo a satisfação/o prazer como motivação.

Com relação à resposta dada pelos alunos das escolas públicas sobre *a História nos dá ideia do que aconteceu no passado*, é importante saber que os alunos, pelo ensino de História dado na escola, têm idéia do que aconteceu no passado, e assim, por esse conhecimento, possa contribuir dando explicação da realidade em que vivemos. Essa contribuição do aluno é necessária para o convívio social e torna-se importante à medida que o aluno acredita que a História pode ajudar a explicar essa realidade.

Contudo, esperava-se em sala de aula, que o aluno fosse capaz de explicar algumas ideias referentes ao passado, posicionando sobre assuntos pertinentes à transformação da realidade. Porém, isso não ocorreu em sala de aula, pois se observou que, embora o aluno tivesse esse conhecimento histórico sobre as ideias do passado, faltava-lhe segurança no que ia escrever, e assim, perguntava para o colega ao lado: - *Será que isso aqui está certa?*; - *Deixa-me ver o que você escreveu*. Enfim, não basta apenas o aluno saber que a História nos dá ideia do que aconteceu no passado, é necessário, sobretudo, que o aluno saiba discutir alguns aspectos históricos, tomando várias posições no sentido de contribuir, explicando a realidade de hoje.

Outros alunos das escolas públicas responderam no questionário que gostam do ensino de História na escola porque *ela ensina o que aconteceu no passado para não cometer erros no futuro*. Pela resposta dada no questionário e pelo que foi observado em sala de aula, percebe-se que esses alunos têm consciência dessa ideia geral do tempo passado, do presente e do futuro no conhecimento histórico. Essa ideia geral serve para o aluno entender, junto com outras formas de conhecimentos, as condições necessárias para não cometer erros no futuro.

Observou-se em sala de aula que um desses alunos falou em tom bem alto: - *Professora, por que os homens continuam errando, lutando em guerra, já que a História explica que no passado a guerra só deixou fome, morte e desgraça?* A professora respondeu: - *porque os homens vivem em constante luta não só pela sobrevivência, mas, sobretudo, pela usura e egoísmo*.

Contudo, observou-se neste momento que muitos desses alunos não ficaram satisfeitos com a resposta dada pela professora, e um deles falou: - *Está tudo errado: aqui no livro está*

dizendo que a História é o estudo do passado em função do presente, porque os homens continuam a repetir as mesmas coisas. Percebeu-se que esses alunos estão interessados no ensino/aprendizagem de História tendo a satisfação/o prazer como motivação em um aprendizado mais fundamentado em uma realidade histórica específica, destacando o aspecto dessa realidade, e assim, facilitando a análise dos fatos passados e de seus reflexos no presente, para que seja possível construir um futuro mais interessante.

Cabe, ainda, notar, que a minoria dos alunos das escolas públicas responderam no questionário que gostam do ensino de História na escola *porque mata a curiosidade*. Pelo que foi observado em sala de aula, essa curiosidade não foi manifestada, pois esses alunos ficavam apenas ouvindo a aula expositiva dada pelo professor, e, às vezes, até conversando com o colega ao lado. Esses alunos não apresentaram interesse em participar do assunto dado de História na sala de aula.

Por outro lado, considerando as respostas dadas pelos professores das escolas particulares de Belém-Pará escolhidas aleatoriamente e pelo que foi observado diretamente em sala de aula, pode-se dizer que 100% desses professores das escolas particulares não estão satisfeitos com o trabalho desenvolvido na disciplina História, apesar de terem respondido que se sentem satisfeitos com este trabalho. Isso pode ser afirmado ao se verificar que 60% desses professores disseram que a sua insatisfação está no fato de que *a História muitas vezes é vista com menos importância do que matemática ou português*.

Pelo que foi observado em sala de aula, essa afirmação procede por vários fatores. Primeiro, o professor não apresenta a satisfação/o prazer como motivação em sua aula, pois se percebeu que o professor, apesar de estar preparado no que diz respeito ao conteúdo, o repassa de modo rápido, preocupado com o término do horário da aula, sendo que de vez em quando olha para o seu relógio no pulso como se estivesse contando os minutos para que ela terminasse; e, segundo, porque a maioria deles, ao serem questionados, disseram *que História não é uma disciplina considerada interessante para os alunos*. Eles mencionaram que *os alunos não se interessam pelo ensino de História, pois para eles essa disciplina tem menos valor no processo de avaliação escolar*.

Outros professores expressaram que não se sentem satisfeitos com o trabalho por eles desenvolvidos na disciplina História *por não participarem do plano de ensino que já vem preparado pela coordenação*. Constatou-se em sala de aula essa afirmação, pois os

professores deixavam na mesa o plano de ensino e marcavam com o lápis o conteúdo que estava sendo aplicado em sala de aula, colocando a data do assunto dado.

Diante desse comportamento do professor, no final da aula, perguntou-se o porquê de ele usar esse critério na hora de dar a sua aula. Ele respondeu que o plano de ensino já vem elaborado pela coordenação de acordo com o currículo da Secretaria de Educação, e que os professores são obrigados a seguir essa determinação obedecendo ao calendário escolar anual.

A respeito dos professores que disseram que não se sentem satisfeitos com o trabalho por ele desenvolvido na disciplina História porque *a metodologia trabalhada tem que ser de acordo com o tempo preestabelecido*, pelo que se observou em sala de aula, eles realmente apresentaram uma preocupação com o tempo hora/aula em sala. Ao passar o datashow com o tema sobre a revolução Industrial, um professor disse aos alunos:- *Olha o tempo, não vai dar para passar todo o filme, a aula já vai terminar*. Logo depois, um dos alunos indagou: – *e como vai ficar o resto do filme?* O professor respondeu: – *na próxima aula eu passo o resto do filme*. E não passou.

A questão da metodologia na aprendizagem escolar é um problema no ensino de História, em que a carga horária é mínima, o que dificulta o recurso didático a ser aplicado no desenvolvimento das atividades. Neste caso, o professor deveria, antes de passar o filme, selecionar e organizar os recursos metodológicos necessários para alcançar os objetivos do ensino, considerando o tempo preestabelecido e a metodologia a ser aplicada.

Considerando as respostas dadas pelos professores das escolas públicas de Belém-Pará, selecionadas aleatoriamente, e com as observações diretas em sala de aula, pode-se dizer que os professores não se sentem satisfeitos com o trabalho por eles desenvolvido na disciplina História “pelo desinteresse dos alunos”, que está presente em vários fatores que envolvem o aprendizado.

No entanto, os fatores mais observados foram aqueles que envolvem o processo de ensino/aprendizagem de História tendo a satisfação/o prazer como motivação. Neste sentido, esse desinteresse está voltado para o conteúdo aplicado em sala de aula que estava desvinculado da realidade do dia-a-dia vivenciado pelos alunos.

Foi observado que o processo de ensino, pertinente a metodologia aplicada em sala de aula, era basicamente de aula expositiva, com o auxílio do quadro magnético. Quando a professora não conseguia explicar o assunto de História em função da falta de atenção dos alunos, recorria ao quadro, na tentativa de chamar a atenção dos discentes e aplacar o barulho.

Outro processo de ensino importante é a relação professor-aluno, que não foi positiva em sala de aula, em consequência de a turma ser numerosa, a sala de aula pequena, o tempo hora/aula reduzido, entre outros aspectos relativos, por exemplo, à concepção de ensino e de aprendizagem dos professores etc.

Neste contexto, tendo como base a resposta de alguns dos professores das escolas públicas ao dizerem que *não se sentiam satisfeitos com o trabalho por eles desenvolvido na disciplina de História em consequência do desinteresse dos alunos*, pela observação direta em sala de aula, pode-se concluir que não sentiam efeito nas atividades que propunham aos alunos, sugeridas pelo plano de trabalho da disciplina ou pelo livro didático, assim como não possuíam o *feed back* dos alunos necessário à motivação.

Com relação à resposta dada pelos professores das escolas públicas ao afirmarem que *a carga horária da disciplina é pequena e os conteúdos longos*, observou-se, diretamente em sala de aula, que este fato procede, pois a disciplina de História é dada uma vez por semana em duas horas/aula, o que não é suficiente. Além disso, muitas vezes foi observado que o professor não trabalhava todo o conteúdo e dizia para os alunos: – *na próxima semana eu termino de dar o assunto*. E não terminava. Em uma ocasião foi observado que o professor foi trabalhar outro assunto, pensando já ter terminado o assunto anterior. Um dos alunos falou, por exemplo: – *Professora, a senhora está ficando muito esquecida! Não lembra que ainda não terminou aquele assunto dado na semana passada?* Muitas vezes, na observação direta, tinha-se a impressão de que, dentre todo o conteúdo proposto ou planejado, uma pequena parcela deste era exposta aos alunos.

Sobre a resposta dada pelos professores das escolas públicas de que era *a falta da prática da interdisciplinaridade acontecia em virtude do pouco tempo e do pouco interesse para a realização das tarefas*, perguntou-se a um deles: – *como você desenvolve esse trabalho em sala de aula, já que a escola não tem interesse nessa prática?*. Um professor explicou que quando ele encontrava um assunto importante nos jornais e nas revistas sobre valores, saúde, educação, violência e outros, relacionados ao exercício da cidadania, levava para sala de aula, fazendo uma leitura do assunto, já que não dava para todos os alunos lerem tudo, devido ao tempo, e explicava o que tinha lido, tal qual lera. Interessante notar que, nesse processo, não se dava voz aos alunos para se posicionarem. A leitura, nesse caso, era unilateral.

Chega-se à conclusão que a relação professor-aluno, tanto em escolas públicas, quanto particulares, da cidade de Belém não contribui para a criticidade, para o “rever”, para a reflexão, o que poderia, se fosse o caso, funcionar como processo contra-hegemônico, ou ainda, como grupo veiculador da “ideologia do cotidiano”, inclusive na sua esfera “superior”, “organizada”.

No entanto, o que se observou em escolas públicas, por exemplo, que mais oportunizava “liberdade de fala” ao aluno, é que o professor assumia o papel de “apaziguador dos turnos” (falas), a fim de evitar agressões físicas, inclusive. Os alunos podiam falar à vontade nesse “tipo de escola”, mas falava sem orientação, sem finalidade clara. Os conteúdos não eram facilmente associados às temáticas das discussões frequentemente travadas.

Já em escolas particulares, tanto o professor quanto os alunos apresentavam ação de executadores de tarefas programadas. Quase os alunos não falavam. Apenas liam o que viam no quadro magnético, e reproduziam, sem fazer mínimas considerações sobre o conteúdo. A criticidade observada, e, até mesmo a informação adquirida por meio da disciplina, não provinha de encaminhamentos desenvolvidos na escola, mas sim do núcleo social do qual o aluno fazia parte. Os filmes, a internet, os livros, as revistas – extra-classe – assumiam o papel de professor da escola na rede particular de ensino, na qual os alunos provêm de classe abastada financeiramente.

Chama-se, ainda, atenção para o fato de que as diferenças infra-estruturais e sócio-econômicas são fatores que interferiram no processo de ensino/aprendizagem, pois em escolas públicas a pobreza e o meio ambiente foram responsáveis por vários resultados negativos no viés da aprendizagem. Em escolas particulares, não se notou fenômenos dessa natureza, pois ficavam localizadas em áreas nobres da cidade, onde a segurança era permanente e a limpeza era feita diariamente, com a coleta de lixo. Há uma lamentável disparidade social e econômica entre a realidade das escolas públicas e particulares de Belém. Cada um desses *tipos de escola*, com suas especificidades, apresentaram resultados bem pouco satisfatórios no sentido de preparar os alunos para se configurarem cidadãos críticos, reflexivos.

Com base nos pontos analisados, que convergem para o processo de ensino/aprendizagem em escolas públicas e particulares de Belém, com relação ao objeto central da investigação, pode-se afirmar que urge uma necessária ação por parte das autoridades competentes no sentido de mudar esse quadro caótico da Educação brasileira.

No que diz respeito aos conteúdos relacionados à realidade social da vida do aluno, à participação do professor ao tratar os conteúdos de História, ao interesse em despertar o sendo crítico e a motivação dos alunos nos encaminhamentos pedagógicos desenvolvidos, o processo educacional necessita de maior atenção, fundamentalmente de uma revisão na abordagem de ensino e de aprendizagem apregoados pelos PCN, absolutamente conectados a um fazer pragmático, ao discurso contextualizado, ao posicionamento ideológico, à comunicação dialógica. A concepção de História, de ensino e de aprendizagem, proposta nos PCN não é a adotada pelos professores em escolas públicas e particulares de Belém.

Desta análise, resulta a convicção de que o ensino de História dado nas 8^{as} séries do ensino fundamental em escolas públicas e particulares de Belém necessitam de uma reformulação básica nos currículos escolares, nos planos pedagógicos, e na “*ação pedagógica*” dos professores. O que se observou nessa pesquisa é que o ensino de História é dado de forma mecanicista em escolas públicas e particulares de Belém, o que reduz a atitude reflexiva do aluno, impedindo-o de aprender, de questionar e transformar o seu campo de atuação, como agente construtor de sua própria história.

É fundamental, assim, que a disciplina História seja reconhecida e valorizada no seu campo de atuação, ampliando-se quantitativamente e qualitativamente as aulas semanais, e acompanhando o fazer pedagógico a fim de que esteja em sintonia com uma concepção sócio-interacionista, de fundamento inter-subjetivo, “*experencial*”, estético e ético.

É importante destacar que a formação universitária, no nível de Graduação, de grande parte dos professores que atualmente atuam em escolas brasileiras, ainda está bastante impregnada do Positivismo e de sua concepção “*objetiva*”, “*naturalista*”, na qual o objeto de estudo não “*dialoga*” com os eventos vários dos contextos e das possíveis intenções subjacentes às ações dos homens no decorrer do tempo.

Nessa perspectiva, o homem é visto como “*ser passivo*”, assim como os processos sociais quase “*obras na natureza*”, e não as complexas relações sociais, em constante conflito. É possível que, sendo frutos desse processo, os professores, mesmo tendo os PCNs para se orientarem, regularem, não saibam bem “*como fazer*” para atingir objetivos relativos aos atos de questionar a realidade social, formular problemas complexos e resolvê-los, desenvolver o pensamento lógico, a criatividade e a capacidade de análise crítica.

Diante dessa realidade educacional brasileira relativa especialmente ao ensino/aprendizagem de História, questiona-se até que ponto os Parâmetros Curriculares Nacionais são determinantes, enquanto legislação, inclusive, para que o ensino, tal qual lhe é apresentado, ou sugerido, de fato ocorra.

Há de se preparar o professor para trabalhar segundo os princípios dos PCN, uma vez que anos de um processo pedagógico pautado na abstração dos conteúdos, na memorização, na acriticidade (fruto também da ditadura militar brasileira, de 1964) deixaram marcas bem profundas, materializadas em comportamentos e atitudes específicos. Não é fácil, apenas com um documento institucional (PCN) mudar os caminhos de uma “*história*” traçada ao longo de séculos.

Todavia, observou-se que o ensino de História é “*aceito*” como menos importante que outros tipos de conhecimento, como matemática e português (com carga-horária maior em todo o território brasileiro), o que nos sugere uma possível desconsideração para com aspectos informativos, sociais, políticos, por exemplo, em relação aos aspectos vários contextuais que nos cercam.

Seria interessante que outras pesquisas, no campo pedagógico, fossem desenvolvidas, no sentido de se verificar: 1º) como o professor entende o texto dos PCNs; 2º) como (em termos de estratégias governamentais) os PCNs são veiculados, divulgados, em meio aos professores tanto de escolas particulares, quanto de escolas públicas; e 3º) como o governo avalia o trabalho docente das escolas públicas e das escolas particulares, detectando a forma de ensinar e o resultado desse ensino. Caso o resultado do trabalho pedagógico não seja positivo, e for detectado que tanto as escolas públicas, quanto as particulares, não o realizam de forma a atender a perspectiva interacional, crítica, dos PCNs, que providência é tomada?

É de fundamental importância que as universidades e as instituições governamentais diversas se interessem em responder esses questionamentos cujos “problemas” podem ser base propulsora de futuras investigações no campo do ensino de História.

O “*como ensinar?*” e o “*para quê ensinar?*” devem, em síntese, ser privilegiados, na atual conjuntura político-educacional brasileira, em detrimento de “*o quê ensinar?*”. Os conteúdos estão explicitados nos currículos, nos planos de ensino, nos planos de aula; são, inclusive, em quantidade exorbitante, mas não “chegam” no aluno, uma vez que este não os internaliza, não cria a partir deles.

As escolas particulares priorizam em demasia os conteúdos; nelas, a maior preocupação do professor parece ser “transferir” o conteúdo do livro didático ou do quadro magnético, para o caderno do aluno, sem se preocupar com o processo de assimilação, reconstrução e modificação desse conteúdo por parte dos alunos. Em vez de se criar “*alunos reflexivos*”, criam-se alunos ou reprodutores ou desconhecedores de conteúdo.

Já as escolas públicas se preocupam “*de menos*” com os conteúdos. Nelas, os alunos aprendem muito pouco de “*novo*” em relação às ruas. Há um “esvaziamento” do conhecimento sistemático, científico. Abre-se espaço para a discussão sobre assuntos vários, incidindo sobre um conhecimento vivenciado, sem se realizar a ponte entre este conhecimento e o conhecimento sistemático de História. Este processo de associação, que deveria ser efetivado, não foi observado nas instituições de ensino fundamental investigadas.

Em resumo: ora se aborda os conteúdos de forma fragmentada, não-crítica, como uma grande abstração; ora nem isso é feito. O recomendável, portanto, que é associar ao conteúdo o para quê, o porquê, o para quem, não foi observado. Urge, portanto, uma séria e eficiente tomada de iniciativa dos órgãos e profissionais competentes, para fazer valer o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, atrelado, naturalmente às suas intenções ideológicas.

A História, por fornecer conhecimentos relativos às vivências humanas enquanto “redes” de sujeitos organizados socialmente, tem como objeto o homem, sua forma de viver, de pensar, de se “articular” em função de objetivos que também se direcionam ao poder. Considerando-se que a história tem como objeto o homem; que o homem é sujeito de linguagem; que toda linguagem é essencialmente ideológica; que o homem escreve a sua história, chegaremos rapidamente à conclusão que a história é, assim como o homem, texto, fundamentalmente ideológico.

Estudar história, portanto, não é estudar a “*verdade*” sobre a humanidade, mas sim “*uma verdade*” sobre os homens, contada por homens e veiculada, como no caso do Brasil – principalmente para o povo pobre – por livros didáticos que um outro grupo de homens elaboram, aqueles que detêm o poder administrativo e econômico do país. Em virtude disso, professores de História deveriam assumir a polêmica, a criticidade, a associação entre teoria e “*mundo vivido*” como encaminhamento necessário de abordagem dos conteúdos.

Considerando que a escola não está atendendo às demandas atuais da sociedade brasileira, este trabalho apresenta ideias cujo objetivo é produzir instrumentos de ação e

efeitos práticos na sua missão pedagógica e social, constituindo assim, uma escola que além de ensinar também qualifique pessoas competentes para viver criticamente no mundo global.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. (2000). *Formação reflexiva de professores*. Lisboa: Porto.
- _____. (2002). *Refletir na prática*. Revista do professor, Escola, 48, 45.
- Abramovich, F. (1985) *Quem educa quem?* São Paulo: Summus.
- Almeida, G. (1996). *O professor que não ensina*. São Paulo: Summus.
- Alméri, T. M. (2009). *Vitória ou derrota da educação?* Revista Sociologia Ciência e Vida, 21, 16.
- Althusser, L. (1974). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença.
- Alves, C. T. (2002). *Metodologia da pesquisa: análise de dados qualitativos*. Lisboa: Escolar.
- Antunes, C. & Weinberg, M. (2006). *Educação: para entender o Xis*. Revista Veja, 90, 84.
- Apple, M. (1982). *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- Aranha, M. L. A. (1989). *História da educação*. São Paulo: Moderna.
- _____. (1989). *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna.
- Araujo, V. M. do P. (1989). *A pesquisa em história*. São Paulo: Ática.
- Aries, P. (1986). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Azevedo, F. (1964). *Sociologia Educacional. Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais*. São Paulo: Melhoramentos.

- Bakhtin, M. A. (1997). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bardin, L. (1979). *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, I. R. (2004). *Manual para a elaboração de projetos e relatório de pesquisas, teses, dissertações e monografia*. Rio de Janeiro: LTC.
- Basselar, J. (1979). *Introdução aos estudos históricos*. São Paulo: EPU.
- Brasil, (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional-9.394/96*.
- _____. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais 5ª a 8ª série*. Brasília: MEC/SEF.
- _____. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia*. Brasília: MEC/SEF.
- Bastos, L. R. (1999 5 de ago.). *O engodo do provão*. O globo, 6.
- Basbaum, L. (1981). *História sincera da República*. São Paulo: Alfa - Omega. Ltda.
- Balzan, N. C. & Dias, Sobrinho, J. (1995). *Avaliação institucional: teoria e experiência*. São Paulo: Cortez.
- Beeby, C. E. (1979). *Educação e desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Berger Filho, Ruy Leite. (1998). Formação Baseada em Competências numa Concepção Inovadora para a Formação Tecnológica. *Anais do V Congresso de Educação Tecnológica dos Países do MERCOSUL*. Pelotas: MEC/SEMTEC/ETFPPEL.
- Bittencourt, Circe. (set.92/ago.93). Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, v. 13, p. 193-221.
- Bogdan, R. & Bikien, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto

- Borges, V. P. (1982). *O que é história?* São Paulo: Brasiliense.
- Boechar, R. (1998 12 de jun.). *Impasse educacional*. O globo, 6.
- Bordignon, G. & Oliveira, L. S. M. (1994). *A escola cidadã: uma utopia municipalista*. São Paulo: Cortez.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1975). *Areprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Braudel, F. (1978). *Escritos sobre história*. São Paulo: Perspectiva.
- Berger Filho, Ruy Leite. (1998). Formação Baseada em Competências numa Concepção Inovadora para a Formação Tecnológica. *Anais do V Congresso de Educação Tecnológica dos Países do MERCOSUL*. Pelotas: MEC/SEMTEC/ETFPPEL.
- Bittencourt, Circe. (set.92/ago.93). Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, v. 13, , p, 193-221.
- Buffa, E. Arroyo, M. & Nosella, P. (1988). Educação e cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez.
- Buriti, (2002). *A cultura e a identidade: perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Cabrine, C. (1986). *O ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense.
- Cardoso, C. F.S. (1981). *Uma introdução à história*. São Paulo: Brasiliense.
- Campos, R. (1991). *História do Brasil*. São Paulo: Atual.
- Carr, E. H. (2002). *O que é história?* São Paulo: Paz e Terra S/A.
- Carvalho, José Murilo. (1990). *A formação das almas*, São Paulo: Cia. das Letras.

Carvalho, M. C. M. (2000). *Construindo o saber: metodologia científica-fundamentos e técnicas*. Campinas, São Paulo: Papyrus.

Caviniz, P. (1991). *Educar o cidadão?* Campinas, São Paulo: Papyrus.

Certau, M. de A. (1982). *A escrita de história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Chauí, M. (1984). *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense.

Chizzotti, A. (2003). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.

Collingwood, R. G. (1981). *A idéia da história*. São Paulo: Martins Fontes.

Conduru, M, T, & Pereira, J, A, R. (2007). *Elaboração de trabalhos acadêmicos: norma, critérios e procedimentos*. Belém: Gutemberg.

Cunha, L. A. (1989). *Escola pública e escola particular*. São Paulo: Atual.

Cunha, L. A. & Góes, M, de. (1985). *O golpe na educação: Brasil- anos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Cunha, J. A. (1992). *Filosofia: iniciação à investigação filosófica*. São Paulo: Atual.

Cury, C. R. J. (1988). *Ideologia e educação brasileira*. São Paulo: Cortez.

_____. (1985), *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez.

_____.C. R. J, Melo, G. N, Cunha L. A. Nogueira, Maria Alice, L. G. Góes, M. de, Romano, R, Robespierre, M. T. & Brandão, Z. (1989). *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez.

Cury. A. (2003). *País brilhante, professores fascinantes – a educação de nossos sonhos: formando jovens felizes e inteligentes*. Rio de Janeiro: Sextante.

Castro, C. M. (1998). *Lições do provão*. Revista Veja, 32, 23.

_____. (2008). *A guerra dos alfabetizadores*. Revista Veja/12 de março.

Charlot, B. (1983). *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar.

Demo, P. (1987). *Introdução à metodologia da Ciência*. São Paulo: Atlas.

_____. (1991). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez.

Delgado, L. D.E A. N. (2010). *História oral: memória, tempo, identidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Dermeval, S. (1991). *Pedagogia histórica- crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez.

Duby, J. &Le Goff. (1986). *História e nova história*. Rio de Janeiro:Lisboa Teorema.

Durkheim, E, Webber, M, Marx, K, & Parsons, T, (2005). *Introdução ao pensamento sociológico*. São Paulo: Centauro.

Etto, M.C. & Peres, M.R. (2009). *Ensinar: o quê? Como?* Revista Construir Notícias. 7,5.

Fazenda, I, Arantes, C. (1994). *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papyrus.

_____.(1989). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez.

_____. Lima, M. de L. R, André M. E. Martins, P. L. O, (1988). *Um desafio para a didática: experiências, vivências, pesquisas*. São Paulo: Loyola.

Ferreira, A. B. H (2001). *O minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Feres Júnior, J. Entrevista com João Feres Júnior. *Habitus*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.habitus.ifcs.ufrj.br/5jferes.htm>>. Acesso em: 16 set 2013.

Fonseca, S. G. (1993). *Caminhos da história ensinada*. Campinas, São Paulo: Papyrus.

_____. (1984). *O novo dicionário do língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

_____. *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 7 ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

Franco, M. L. P. B. (2003). *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano.

Freire, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

_____. P. (2002). *A pedagogia de Paulo Freire nos quatros cantos da educação e da infância*. São Paulo: Paz e Terra.

_____. P. (2003). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. P. (1982). *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra.

_____. P. (1989). *Educação como erótica de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freyre, G. (1970). *Casa grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Record.

Freitag, B. (1987). *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez.

Frigotto, G. (1984). *A produtividade do escalo improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econdinico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez.

Gadotti, M. (1985). *Educação e poder: introdução a pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez.

_____. (1990). *Concepção dialética da educação*. São Paulo: Cortez.

Gadotti, M. & Antunes A. (2001). *Coleção grandes educadores, Paulo Freire*. São Paulo.

Produzido e distribuído por. ATTA.

Georgen, P. (2001). *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas, São Paulo: Autores associados.

Ghiraldelli, Jr, P. (1986). *A evolução das ideias pedagógicas no Brasil Republicano: educação e realidade*. Porto Alegre.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projeto de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

_____. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Gomes, C. A. (1989). *A educação em perspectiva sociológica*. São Paulo: E. P. U.

Hobsbawm, J. L. S. (1993). *Sobre história*. São Paulo: Schwarcz Ltda.

Hoyos, J. L. B. (1993). *Interdisciplinaridade: (re) invenção de um saber*. Belém: UFPA, NUMA.

Hugo, A. & Jung, Mo. S. (2001). *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes.

Ioschpe, L. G. (2007). *Preocupe-se: seu filho é mal educado*. Revista Veja. 112, 110.

Janotti, Maria de Lourdes Mônico. (2005). História, política e ensino. IN: BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, pp. 42-53.

Jenkins, K. (2001). *A história repensada*: São Paulo: Contexto.

Júnior, H. R. C. (2003). *Enredos de Clio, pensar e escrever história com Paul Veyne*. São Paulo: UNESP.

Koselleck, R. *Futuro passado*. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC-Rio, 2006.

Kleiman, A. B, Moraes, S. E. (1999). *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos do escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.

- Kneller, G. F. (1984). *Introdução à filosofia da educação*. Rio de Janeiro: Zaha.
- Lapa, J. R. (1976). *A história em questão: historiografia brasileira contemporânea*. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes.
- Leitão, J. (1997). *História Geral*. Fortaleza, Ceará. Lowes.
- Leite, M.M. (1980). *Iniciação à história social contemporânea*. São Paulo. Cultrix.
- Le Goff, J. (1990). *História e memória*. Campinas, São Paulo: UNICAMP.
- Leontiev, A. & Luria, A. R. (1991) *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes Ltda.
- Libanío, J. C. (1987). *A democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola.
- Libanio, J, B. (1995). *Ideologia e cidadania*. São Paulo: Moderna.
- Lima, E. & Marangon, C. (2002). *Os novos pensadores da educação*. Revista Nova Escola. 26, 18.
- Lowy, M. (2002). *Ideologia e ciência social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. S. (1999). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A.(1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, L. G, Machado, L. S, & Vallandro, L (1973). *História da Civilização Ocidental*. Porto Alegre: Globo.
- Mannheim, K, & Stewart, W. A. C. (1989). *Introdução à sociologia educacional*. São Paulo: Cultrix.
- Marconi, M. A. (1986). *Técnica de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas.

- Marchand, M. (1985). *A afetividade do educador*. São Paulo: Summus.
- Martinelli, M. L, Rodrigues, M. L. & Muchall, S. T. (1995). *O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber*. São Paulo: Cortez.
- Martins, P. L O. (1991). *Didática teórico-didática prática: para além do confronto*. São Paulo: Loyola.
- Mattoso, F. M. de Q. (1977). *Textos e documentos para o estudo da história contemporânea*. São Paulo: Herculitec/Edusp.
- Mello, G. N. (1983). *Magistério do primeiro grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez.
- McLaren, P. (1992). *Rituais na escola: em direção a uma política econômica de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Mynaio, M. C. S, Desslandes, S. F, Neto, O. C. & Gomes, R. (2002). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Montellato, A. R. D. (2000). *História temática: o mundo dos cidadãos*. São Paulo: Scipione.
- Moraes, R. (1989). *A sala de aula que espaço é esse?* Campinas, São Paulo: Papirus.
- Morin, E. (1995). *A educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- _____. (2003). *Os sete saberes necessários à educação do Futuro*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2001). *Ética, cultura e educação*. São Paulo. Cortez.
- Manacorda, M. A. (2004). *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez.
- Moreira, A. F. B. (2003). *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, São Paulo: Papirus.

Morrish, I. (1978), *Sociologia da educação: uma introdução*. Rio de Janeiro: Zahar.

Nadai, E. (1986). *A escola pública contemporânea: propostas curriculares e ensino de história*. Revista Brasileira de História. Rio de Janeiro: 116, 99.

_____.(1990). O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKI, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, p. 23-30.

Nadai, Elza. (set.92/ago.93). O ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, v. 13, p.143-162.

_____.(1990). O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKI, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, p. 23-30.

_____.(set.92/ago.93). O ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, v. 13, p.143-162.

Nagle, J. (1974). *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EDUSP.

Nascimento, S. S. do. (2006) *História local: perspectiva histórico-pedagógica nas séries iniciais do ensino fundamental*. Revista em Foco, 33, 27.

_____. (2008). *Direito à cidadania: conhecimento da realidade local para formação do cidadão*. Faculdade Ideal, FACI. 15,1.

_____. (2005). *História local, ponto de partida e chegada do ensino de história nas séries iniciais: contribuição ao município de Santo Izabel do Pará*. Dissertação de mestrado, Universidade Internacional. Lisboa/PT.

_____. (2004). *Cultura e Educação na Amazônia: um estudo sobre o processo de ensino / aprendizagem no município de Capanema/Pará*. Universidade Federal do Pará.

_____. (2002). *A prática da pesquisa na escola: um princípio científico educativo*. Escola Tenente Rego Barros. 6,1.

_____. (2000). *Alfabetização solidária*. Universidade do Estado do Pará (UEPA).15,1.

Nérici, L. G. (1981). *Metodologia do ensino: uma introdução*. São Paulo: Atlas.

Neto, A. V. (2001). *A educação em tempo de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A.

Neto, H. N. (1985). *Filosofia básico*. São Paulo: Atual.

Nidelcoff, M. T. (1978). *Uma escola para o povo*. São Paulo. Brasiliense.

Novaes, E. (1984). *Professora primária: mestre ou tia?*São Paulo: Cortez.

Nouchi, A. (1977). *Iniciação às ciências históricas*. Coimbra: Almedina.

Nunes, C. (1986). *Recontando a história: A escola primária pública no DF através de depoimentos orais*. Revista da Faculdade de Educação UFF, 35, 20.

Ortiz, Renato. (1985). *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo: Brasiliense.

Paolo, D. F. D. (2009). *Orientações para elaboração e apresentação de trabalho de conclusão de curso, dissertação e tese*. Belém: UFPA.

Papa, S. M. B. I. (2008). *Prática pedagógica emancipatória: o professor reflexivo em processo de mudança*. São Carlos, São Paulo: Pedro & João.

Persenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Pinsky, J. (1988). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto.

Piletti, N. (2001). *História da educação*. São Paulo: Ática.

_____.N. (1991) *Sociologia da educação*. São Paulo: Ática.

Pompeu, F. (2009). *A dona da história*. Revista Construir. 45,43.

Rausch, R. (2004). *Formação continuada: em busca do educador reflexivo*. Belém: Edufpa.

Richardson, R. J. (1985). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

Rodrigues, A. T. (2000). *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A.

Rodrigues, J. H. (1969). *Teoria da história do Brasil: introdução metodologia*. São Paulo: Nacional.

_____. J. H. (1972). *A pesquisa histórica no Brasil*. São Paulo: Nacional.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1982). *Expectativas de professores com relação a alunos pobres*. In. *A ciência social num mundo em crise*. São Paulo: Perspectivas/EDUSP.

Santos, A. R. (2000). *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro DP&A.

Santos, B. V. (2002). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez.

Sant'Anna, F. M. (1979) *Microensino e habilidades técnicas do professor*. São Paulo: McGraw-Hill.

Saviani, D. (1983). *Escola e democracia: para além da curvatura da vara*. São Paulo: Cortez.

_____. (1982). *As teorias da educação e problema da marginalidade na América Latina*. Cadernos de Pesquisa, 18, 8.

Silva, L. H. de. (2001). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Silvia, M. A. (1990). *República em migalhas: história regional e local*. Rio de Janeiro: Marco Zero.

_____. (1984). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero.

- Soares, M. (2003). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.
- Souza, H. & Rodrigues, C. (1994). *Ética e Cidadania*. São Paulo: Moderna.
- Souza, P. N. P. & Silva, E. B. (1989). *Educação uma visão crítica*. São Paulo: Pioneira.
- Souza, C. A. L. (2009). *Novas mídias e educação*. Revista *Sociologia Ciência e Vida*. 8, 1.
- Tavares, J. (2009). *Dois lados da mesma moeda: em solo de aula*. Revista *Sociologia Ciência e Vida*. 16, 9.
- Teixeira, E. (2003). *As três metodologias: acadêmica da ciência e da pesquisa*. Belém: UNAMA.
- Terra, Antonia e Freitas, Denise. *Referencial Curricular de História da Fundação Bradesco*. Págs. 2-12. São Paulo. Dez/2004.
- Torre, M. B. L della. (1976). *O homem e a sociedade*. São Paulo: Nacional.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Thumas, J. (2003). *Acesso à realidade: técnicas de pesquisa e construção do conhecimento*. Canoas, Rio Grande do Sul. ULBRA.
- Tura, M. L. R. (2000). *O olhar que não quer ver: história da escola*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Vallaud, P. (1996). *História crítica do século XX*. Coimbra: Minerva.
- Vepeal (2010). *O percurso histórico da lei nº 9394/96*. Disponível em: <http://www.Cedu.ufal.br>.
- Veyne, P. M. (1982). *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: UNB.
- Xavier, M. E. S. P. (1980). *Poder político e educação de elite*. São Paulo: Autores Associados.
- Weisz, T. & Weisz, A. S. (2009). *O diálogo entre o ensino e as aprendizagens: São Paulo: Mica*.
- Willems, E. (1950), *Dicionário de sociologia*. Porto Alegre. Globo.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO

ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS

BELÉM - PARÁ

1) Já tendo estudado História por vários anos, estando agora na última série do ensino fundamental, como você avalia o seu aprendizado nessa disciplina?

() Excelente () Bom () Regular () Insuficiente

2) Sobre as duas Guerras Mundiais, por exemplo, em poucas palavras, o que você aprendeu na escola?

3) O ensino de História proporcionou algo positivo na sua vida? () Sim () Não

Se você marcou “SIM”, cite contribuições que o ensino de história, na escola, lhe proporcionou.

4) Nas aulas você sente vontade de criticar o assunto dado? Se você marcou “SIM”, quando você sente vontade de criticar um determinado assunto dado em História, que faz?

5) Você acha que o ensino de História, em sua escola, poderia contribuir para a formação de um Brasil mais justo no que se refere à divisão de classes sociais? Como?

6) Para finalizar, você gosta do ensino de História? () Sim () Não

Por quê?

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO

ALUNOS DAS ESCOLAS PARTICULARES

BELÉM - PARÁ

1) Já tendo estudado História por vários anos, estando agora na última série do ensino fundamental, como você avalia o seu aprendizado nessa disciplina?

() Excelente () Bom () Regular () Insuficiente

2) Sobre as duas Guerras Mundiais, por exemplo, em poucas palavras, o que você aprendeu na escola?

3)

4) O ensino de História proporcionou algo positivo na sua vida? () Sim () Não

Se você marcou "SIM", cite contribuições que o ensino de história, na escola, lhe proporcionou.

5) Nas aulas você sente vontade de criticar o assunto dado? Se você marcou "SIM", quando você sente vontade de criticar um determinado assunto dado em História, que faz?

6) Você acha que o ensino de História, em sua escola, poderia contribuir para a formação de um Brasil mais justo no que se refere à divisão de classes sociais? Como?

7) Para finalizar, você gosta do ensino de História? () Sim () Não

Por quê?

APÊNDICE 3
QUESTIONÁRIO
PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS
BELÉM – PARÁ

- 1) Você se sente satisfeito com o trabalho por você desenvolvido na disciplina História? Diga de um a três motivos.

- 2) Quanto à participação dos alunos nessa turma, que conceito você daria?
 Excelente Bom Regular Insuficiente

Por quê?

- 3) Você acha que é importante despertar o senso crítico do aluno por meio de ensino de história?
 Sim Não Algumas vezes Poucas vezes

Você faz isso?

- 4) Você incentiva discussão produtiva em torno de conteúdos de história?
 Sim Não Algumas vezes Poucas vezes

- 5) Você acha que, por meio de suas aulas de história, você contribui para a formação de um mundo mais justo? Sim Não

Por quê?

APÊNDICE 4
QUESTIONÁRIO
PROFESSORES DAS ESCOLAS PARTICULARES
BELÉM – PARÁ

- 1) Você se sente satisfeito com o trabalho por você desenvolvido na disciplina História? Diga de um a três motivos.

- 2) Quanto à participação dos alunos nessa turma, que conceito você daria?
 Excelente Bom Regular Insuficiente

Por quê?

- 3) Você acha que é importante despertar o senso crítico do aluno por meio de ensino de história?
 Sim Não Algumas vezes Poucas vezes

Você faz isso?

- 4) Você incentiva discussão produtiva em torno de conteúdos de história?
 Sim Não Algumas vezes Poucas vezes

- 5) Você acha que, por meio de suas aulas de história, você contribui para a formação de um mundo mais justo? Sim Não

Por quê?

APÊNDICE 5

QUESTIONÁRIO

ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS

TABULAÇÃO DOS DADOS

PERGUNTA 01	RESPOSTAS	Porcentagem
Já tendo estudado História por vários anos, estando agora na última série do ensino fundamental, como você avalia o seu aprendizado nessa disciplina?	- Insuficiente	----
	- Regular	70%
	- Bom	10%
	- Excelente	20%

PERGUNTA 02	RESPOSTAS	Porcentagem
Sobre as duas Guerras Mundiais, por exemplo, em poucas palavras, que você aprendeu na escola?	- Aprendi sobre o Nazismo em relação à defesa da raça ariana.	5%
	- Aprendi que só existe ganância e despeito entre pessoas em busca de dinheiro.	10%
	- Aprendi muito pouco, por causa do ensino.	5%
	- Aprendi que mudou a vida das pessoas socioeconômica e politicamente.	40%
	- Aprendi que o capitalismo foi o grande responsável pelas Guerras.	30%
	- Aprendi que as Guerras tiveram vantagens e desvantagens.	10%

PERGUNTA 03	RESPOSTAS	Porcentagem
O ensino de História proporcionou algo positivo na sua vida?	- SIM	90%
	- NÃO	10%
Se você marcou "SIM", cite as contribuições que o ensino de história, na escola, lhe proporcionou.	RESPOSTAS	Porcentagem
	- Conhecimento de algo que aconteceu aos nossos antepassados.	40%
	- Visão de que as pessoas de agora são muito diferentes das pessoas de antigamente.	5%

	- Conhecimento sobre o passado do Brasil.	30%
	- Aprendi sobre o passado para construir o meu futuro.	5%
	- Me deu noção do mundo, noção de como assumir comportamentos em situações específicas.	20%

PERGUNTA 04	RESPOSTAS	Porcentagem
Nas aulas de História, você sente vontade de criticar o assunto dado?	SIM	35%
	NÃO	65%
Se você marcou “SIM”, quando você sente vontade de criticar um determinado assunto dado em História, que faz?	RESPOSTAS	Porcentagem
	- Fala só para o professor no fim da aula.	30%
	- Não fala, por sentir insegurança naquilo que vou dizer.	5%
	- Não fala, porque tem medo de se expor.	60%
	- Fala para todos na sala para gerar discussão	5%

PERGUNTA 05	RESPOSTAS	Porcentagem
Você acha que o ensino de História, em sua escola, poderia contribuir para a formação de um Brasil mais justo no que se refere à divisão de classes sociais? Como?	- Sim, pois se discutirmos a respeito das coisas que não estão corretas, podemos formar um Brasil melhor.	50%
	- Sim, dando possibilidade de as pessoas terem informação sobre os fatos que aconteceram podendo, após refletir sobre eles, alterar os fatos presentes.	30%
	- Sim, fazendo com que as pessoas tenham menos preconceito com a classe mais baixa.	20%

PERGUNTA 06	RESPOSTAS	Porcentagem
Para finalizar, você gosta do ensino de história na escola?	- SIM	10%
	- NÃO	90%
Por quê?	RESPOSTAS	Porcentagem
	- Não gosto, porque muitas coisas que são dadas na escola eu já sei.	40%
	- Não gosto, porque só se estuda o passado, o que não é muito interessante.	20%
	- Não gosto porque a leitura de história não me estimula, não tem nada a ver com questões práticas.	10%
	- Sim, porque a história serve para nos dar conhecimento geral sobre o mundo.	10%
	- Não gosto porque as ideias de história são confusas.	10%

APÊNDICE 6

QUESTIONÁRIO

ALUNOS DAS ESCOLAS PARTICULARES

TABULAÇÃO DOS DADOS

PERGUNTA 01	RESPOSTAS	Porcentagem
Já tendo estudado História por vários anos, estando agora na última série do ensino fundamental, como você avalia o seu aprendizado nessa disciplina?	- Insuficiente	5%
	- Regular	10%
	- Bom	80%
	- Excelente	5%

PERGUNTA 02	RESPOSTAS	Porcentagem
Sobre as duas Guerras Mundiais, por exemplo, em poucas palavras, que você aprendeu na escola?	- Não aprendi muita coisa.	10%
	- Não aprendi nada.	75%
	- Não me lembro.	5%
	- Aprendi só os nomes dos países e dos lugares que participaram das Guerras.	5%
	- Não respondeu.	5%

PERGUNTA 03	RESPOSTAS	Porcentagem
O ensino de História proporcionou algo positivo na sua vida?	- SIM	100%
	- NÃO	----
Se você marcou "SIM", cite as contribuições que o ensino de história, na escola, lhe proporcionou	RESPOSTAS	Porcentagem
	- Conhecimento sobre as diferenças de época.	30%
	- Conhecimento de tudo o que é bom e ruim.	30%
	- Conhecimentos de alguns fatos do passado.	20%
	- Conhecimento sobre algumas coisas do Brasil.	10%
- Não respondeu.	10%	

PERGUNTA 04	RESPOSTAS	Porcentagem
Nas aulas de História, você sentiu vontade de criticar o assunto dado?	NÃO	60%
	SIM	40%
	RESPOSTAS	Porcentagem
Se você marcou “SIM”, quando você sente vontade de criticar um determinado assunto, que faz?	- Fala para o colega ao lado.	20%
	- Fala só para o professor no fim da aula.	5%
	- Não fala, porque sente insegurança no que vai dizer.	5%
	- Não fala, pois sente vergonha de falar em público.	5%
	- Não respondeu.	5%
PERGUNTA 05	RESPOSTAS	Porcentagem
Você acha que o ensino de História, em sua escola, poderia contribuir para a formação de um Brasil mais justo no que se refere à divisão de classes sociais? Como?	- Sim, pois se discutirmos a respeito das coisas que não estão corretas, podemos formar um Brasil melhor.	50%
	- Sim, dando possibilidade de as pessoas terem informação sobre os fatos que aconteceram podendo, após refletir sobre eles, alterar os fatos presentes.	30%
	- Sim, fazendo com que as pessoas tenham menos preconceito com a classe mais baixa.	20%

PERGUNTA 06	RESPOSTAS	Porcentagem
Para finalizar, você gosta do ensino de História?	- SIM	100%
	- NÃO	
	RESPOSTAS	Porcentagem
Por quê?	- Se não tivesse o ensino de história ninguém saberia nada.	10%
	- Com a história eu aprendi mais coisas sobre o mundo.	30%
	- Ela nos dá a idéia do que aconteceu no passado.	40%
	- Ela ensina o que aconteceu no passado para não se cometer erros no futuro.	15%
	- Porque mata a curiosidade.	5%

APÊNDICE 7

QUESTIONÁRIO

PROFESSORES DAS ESCOLAS PARTICULARES

TABULAÇÃO DOS DADOS

PERGUNTA 01	RESPOSTAS	Porcentagem
Você se sente satisfeito com trabalho por você desenvolvido na disciplina História?	- NÃO	100%
	- SIM	----
Diga de um a três motivos.	RESPOSTAS	Porcentagem
	- A leitura é muito chata e difícil.	80%
	- A História muita das vezes, é vista com menor importância do que a Matemática ou Português.	20%

PERGUNTA 02	RESPOSTAS	Porcentagem
Quanto à participação dos alunos nessa turma, que conceito você daria?	- Regular.	90%
	- Insuficiente.	5%
	- Bom.	5%
	- Excelente.	-----
Por quê?	RESPOSTAS	Porcentagem
	- Porque não há interesse dos alunos em participar das aulas.	85%
	- Porque os alunos estão sempre desatentos	15%

PERGUNTA 03	RESPOSTAS	Porcentagem
Você acha que é importante despertar o senso crítico do aluno por meio de ensino de história?	SIM	100%
	NÃO	----
Você faz isso?	RESPOSTAS	Porcentagem
	SIM	100%
	NÃO	----
	- Algumas vezes.	----
	- Poucas vezes	----

PERGUNTA 04	RESPOSTAS	Porcentagem
Você incentiva discussões em torno dos conteúdos de história?	- SIM	100%
	- NÃO	----
	- Algumas vezes	----
	- Poucas vezes	----

PERGUNTA 05	RESPOSTAS	Porcentagem
Você acha que, por meio de suas aulas de história, você contribui para a formação de um mundo mais justo?	SIM	100%
	NÃO	----
Por quê?	RESPOSTAS	Porcentagem
	Porque há o esforço de despertar uma visão crítica nos alunos.	

APÊNDICE 8

QUESTIONÁRIO

PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS

TABULAÇÃO DOS DADOS

PERGUNTA 01	RESPOSTAS	Porcentagem
Você se sente satisfeito com trabalho por você desenvolvido disciplina História?	- NÃO	100%
	- SIM	----
Diga de um a três motivos.	RESPOSTAS	Porcentagem
	- O desinteresse dos alunos.	80%
	- A carga horária da disciplina é pequena e conteúdos longos.	10%
	- A falta de prática da interdisciplinaridade.	10%

PERGUNTA 02	RESPOSTAS	Porcentagem
Quanto á participação dos alunos nessa turma, que conceito você daria: insuficiente, regular, bom e excelente?	- Bom.	90%
	- Regular.	5%
	- Excelente.	5%
	- Insuficiente..	----
Por quê?	RESPOSTAS	Porcentagem
	Porque há apenas um pequeno grupo que interessa pelos temas estudados em sala de aula.	

PERGUNTA 03	RESPOSTAS	Porcentagem
Você acha que é importante despertar o senso crítico do aluno por meio do ensino da história?	SIM	100%
	NÃO	----
Você faz isso?	RESPOSTAS	Porcentagem
	SIM	100%
	NÃO	----
	Algumas vezes	----
Poucas vezes	----	

PERGUNTA 04	RESPOSTAS	Porcentagem
Você incentiva discussões em torno dos conteúdos de história?	- SIM	100%
	- NÃO	----
	- Algumas vezes	----
	- Poucas vezes	----

PERGUNTA 05	RESPOSTAS	Porcentagem
Você acha que, por meio de suas aulas de história, você contribui para a formação de alunos reflexivos?	SIM	100%
	NÃO	----
Por quê?	RESPOSTAS	Porcentagem
	- Porque dentro da medida do possível tento despertar a cidadania com justiça nos alunos.	

ANEXOS

ANEXO 01

Planejamento de 2006, das escolas públicas (Belém-Pará).

1º Bimestre

I UNIDADE

1 – O Imperialismo

- a) Os caminhos da Guerra Mundial de 1914.
- b) A Primeira Guerra Mundial e a crise do liberalismo

2 – A Revolução Russa e a construção do Socialismo

3 – O colapso do Capitalismo de 1929

4 – Os Facismos – Totalitarismo

2º Bimestre

II UNIDADE – A PRIMEIRA REPÚBLICA NO BRASIL

1 – O Fim da Monarquia e a instalação da República

- a) Os primeiros tempos da República brasileira
- b) A organização da República Oligárquica

2 – Os Tenentes contra a República Oligárquica

- a) O Brasil não era só café

3 – O período entre-guerras.

- a) O sistema de alianças
- b) A Segunda Guerra Mundial (1939-1945)

4 – A Expansão do Socialismo

- a) Leste europeu
- b) China

III UNIDADE

1 – A América Latina no século XX.

2 – As experiências socialistas na América Latina

3 – A descolonização Afro-Asiática

IV UNIDADE

Cap. 1 – Vargas no poder (1930 – 1945)

Cap. 2 – O Estado Novo

Cap. 3 – Do café ao Aço

Cap. 4 – A Redemocratização

Cap. 5 – A volta de Vargas

Cap. 6 – Desenvolvimento de Juscelino Kubstchek

Cap. 7 – O Governo de João Goulart

Cap. 9 – A cultura da sociedade e do engajamento

Cap. 10 – Os Governos militares – de 1964 a 1985

a) O milagre econômico

b) A reabertura política

c) A nova república

Cap. 11 – O governo Fernando Henrique

a) O Brasil no Mercosul

b) O segundo mandato

ANEXO 02

Planejamento de 2006 (Conteúdo Programático), das escolas particulares (Belém-Pará).

Disciplina: HISTÓRIA

1º Bimestre

Noções de Fichamento e Resenha

Os cidadãos e os excluídos

Cap. 01 – Globalização econômica e exclusão social.

Cap. 02 – Direito à Cidadania: a Pólis Ana Grécia Antiga e a Revolução Francesa.

2º Bimestre

Cap. 03 – Ideais Iluministas e os Ecos da Revolução Francesa na América.

Cap. 04 – Princípios do Liberalismo

O mundo do Trabalho

Cap. 05 – As primeiras fábricas: controle e disciplina.

3º Bimestre

Cap. 06 – A industrialização chega ao Brasil.

Cap. 07 – Os trabalhadores e as conquistas dos direitos.

Autoritarismo e Democracia

Cap. 08 – As duas guerras mundiais, nacionalismo e preconceito.

4º Bimestre

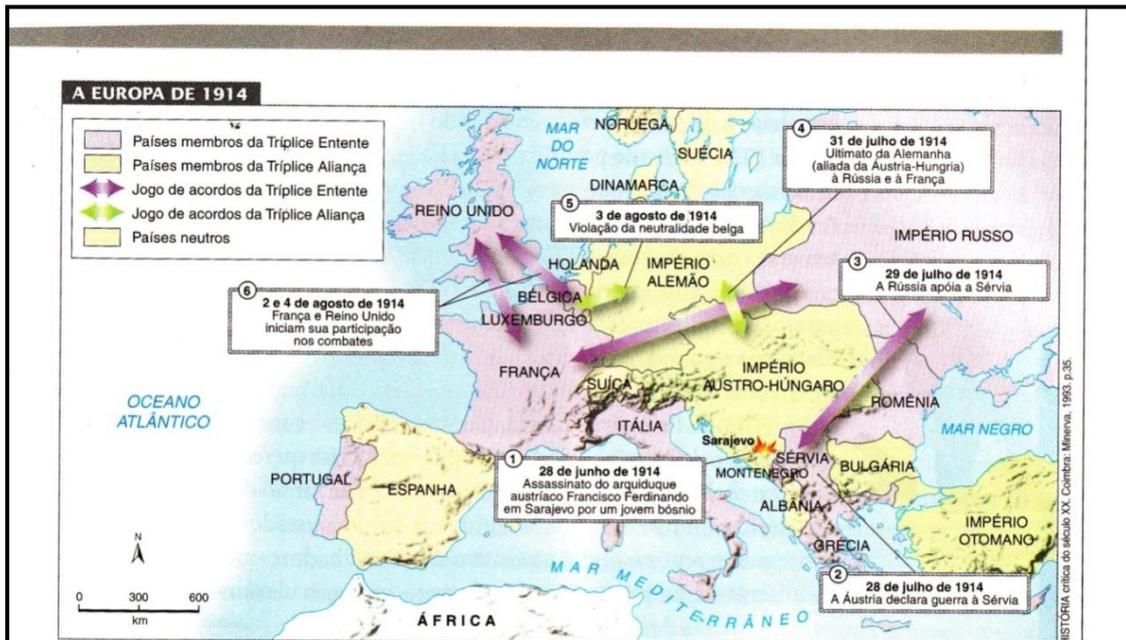
Cap. 09 – Era Vargas: retratos de uma nova ordem.

Cap. 10 – Brasileiros, mostrem suas caras.

ANEXO 03

Unidade 4 (Quatro). Autoritarismo e democracia, assuntos dados em sala de aula sobre as duas guerras mundiais em escolaspúblicas e particulares de Belém do Pará.





Em 1914, alianças de um lado e acordos secretos de outro levam ao conflito na Europa.

O período entre as duas guerras mundiais

No final da Primeira Guerra Mundial, o continente europeu somava cerca de oito milhões de mortos e 20 milhões de mutilados. Seu território estava totalmente transformado (observe os mapas a seguir), assim como as relações entre as nações. A partir de 1918, os Estados Unidos despontaram como potência, e o tradicional poderio da Alemanha e do Império Austro-Húngaro começou a desmoronar.

A Rússia, por sua vez, vivia os efeitos de uma revolução socialista, iniciada em 1917, que pôs fim ao regime feudal dos czares. E o antigo Império Turco-Otomano fora dissolvido, emergindo de seu antigo domínio vários países independentes.

Na África e na Ásia, muitos de seus territórios continuaram sob a influência principalmente da Inglaterra, da França e, agora também, dos Estados Unidos. O Oriente Médio passava pelo jogo de interesses da Turquia, França e Inglaterra. E os dirigentes do Japão, com seus ideais militares nacionalistas, demonstravam seu desejo expansionista invadindo o Norte da China.

Nesse quadro, as realidades italiana e alemã são fundamentais para entender parte da história do século XX, como veremos a seguir.



A Itália estava envolvida em uma crise econômica que motivava greves operárias e de camponeses, assustando industriais e latifundiários.

Em 1922, o líder do partido fascista italiano, **Benito Mussolini**, coordenou uma marcha de seus partidários sobre Roma a fim de tomar o poder à força. A adesão popular fez aumentar a pressão sobre o rei Vítor Emanuel III, que, temendo uma guerra civil, decidiu nomeá-lo primeiro-ministro.

Após três anos, período em que reorganizou o poder em todo o país e calou seus opositores, Mussolini tornou-se ditador, defendendo em seus discursos a guerra, a ditadura e o Estado totalitário.

Quanto à Alemanha, foram-lhe impostas, pela Inglaterra e França, logo após o fim da Primeira Guerra, pesadas sanções econômicas como forma de puni-la pela responsabilidade da guerra. A crise que resultava dessa situação, estabelecida no Tratado de Versalhes (25 de junho de 1919), mantinha os salários em níveis tão baixos que, mesmo reajustados diariamente, não conseguiam repor o poder aquisitivo dos trabalhadores alemães, tornando-os miseráveis, enquanto homens de negócios especulavam com o dinheiro barato e acumulavam fortunas.

Pelo Tratado de Versalhes, cabia à Alemanha pagar uma indenização de 33 bilhões de dólares (calculados em 1921) aos países vencedores, restringir o seu poderio militar e dispor de parte de seu território, além de ceder todas as suas colônias.

No período entre as duas guerras mundiais, diversas iniciativas de paz fracassaram.





Bilheteria de um circo na Alemanha da década de 1920 aceita gêneros alimentícios como forma de pagamento. Em janeiro de 1923, 1 dólar valia 1 800 marcos e, em novembro do mesmo ano, 4 milhões de marcos.

Dessa forma, a Alemanha se viu obrigada a reduzir seu exército ao contingente máximo de 100 mil homens e ficou impedida de utilizar armamentos estratégicos (força aérea, canhões e submarinos). Seu território foi reduzido: a região da Alsácia-Lorena foi entregue para a França, além de outras partes à Bélgica, Dinamarca e Polônia. Cedeu, também, aos franceses o direito de explorar as ricas minas de carvão mineral da região do Sarre por 15 anos.

Em 1925, o Tratado de Versalhes foi ratificado pelas potências européias, que se reuniram na cidade de Locarno. Além dele, outros acordos foram assinados com o objetivo de punir e enfraquecer os países que se associaram à Alemanha (Áustria, Hungria, Bulgária e Turquia).

Embora o principal objetivo da Inglaterra e da França em relação aos alemães fosse impedir que voltassem a representar uma ameaça militar à Europa (e, particularmente, um bloqueio econômico aos seus negócios), o Tratado de Versalhes e seus desdobramentos acabaram por criar uma insatisfação no povo alemão, que se sentia humilhado, nutrindo um ódio revanchista pelos aliados.

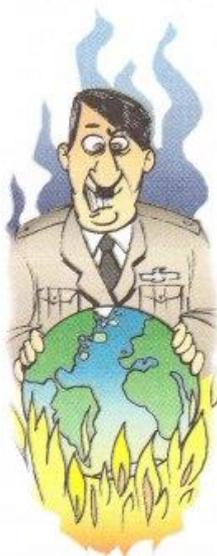
Empobrecidos pela crise financeira, os alemães foram aos poucos apoiando o ideário nazista, de caráter fascista, surgido da fragilidade do



Hitler é retratado como um açougueiro que dizima, sem dó nem piedade, quaisquer opositores.

regime democrático que se havia instalado logo após o fim da Primeira Guerra. Ao longo da década de 1930, a Alemanha foi recuperando o seu poderio econômico e militar, desrespeitando cláusulas de Versalhes, ao mesmo tempo que um intenso nacionalismo germânico fortalecia um novo confronto armado para combater os inimigos da Alemanha. Assim, havia motivos suficientes para a deflagração da Segunda Guerra Mundial.

O nazismo



O nazismo é definido como um regime político com base em princípios totalitários, que se desenvolveu na Alemanha entre 1919 e 1933. O partido nazista (Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães) teve sua origem em Munique após a Primeira Guerra Mundial. A doutrina do nacional-socialismo era fundamentada em componentes racistas, pois defendia a superioridade da raça ariana (povo supostamente descendente dos árias, sem ascendência judaica), além de ser contrária às instituições da democracia liberal e à revolução socialista.

Na prática, o nacional-socialismo utilizava-se de violência e perseguição aos adversários políticos, impondo uma rígida disciplina e fazendo da propaganda um meio de controle sobre a população. A doutrina objetivava não apenas remodelar o modo de vida das populações, mas principalmente o homem e seu caráter.

Adolf Hitler (1889-1945), membro do Partido Nacional-Socialista alemão, utilizou-se dessa doutrina para divulgar sua plataforma política. Conseguiu mobilizar grande parte da população contra dois focos: os comunistas e os judeus, como se fossem as causas da crise do país. Em 1933, Hitler foi empossado chanceler (espécie de primeiro-ministro) de um governo de coalizão, prometendo resgatar o que considerava a “honra alemã”. Em 1934, apropriou-se do poder, após a morte do presidente, e implantou a ditadura nazista.



Por onde passava, Adolf Hitler mobilizava multidões com seus discursos inflamados.

Em 1935, o ditador nazista fez promulgar leis em favor do que considerava a superioridade ariana, proibindo o casamento de judeus com “alemães de raça pura”, além de persegui-los e expulsá-los da imprensa e dos cargos públicos. Foi responsável por suprimir todos os partidos políticos, com exceção do nazista. Proibiu o direito de greve, fechou sindicatos e jornais de oposição, queimou livros e estabeleceu a censura à imprensa. Em outras palavras, eliminou as instâncias de oposição de que a sociedade alemã pudesse fazer uso para se expressar.



O nazismo transformou a política em festa, e qualquer ocasião podia ser pretexto para a mobilização e o envolvimento político da população.

Adolf Hitler manipulava sua audiência com discursos que mexiam com a afetividade e não necessariamente com a racionalidade das pessoas, tornando mais eficiente a aceitação de toda a doutrina. Num discurso de 1936, apresentou-se assim:

Nós nos encontramos todos aqui e o milagre desse encontro enche nossa alma. Cada um de vocês pode me ver e eu não posso ver a cada um de vocês, mas eu os sinto e vocês me sentem. É a fé em nosso povo que, de pequenos, nos tornou grandes, de pobres, nos fez ricos, de homens angustiados, desencorajados e hesitantes que éramos, fez de nós homens corajosos e valentes, aos homens errantes que éramos, nos deu visão e nos reuniu a todos.

Apud LENHARO, Alcyr. Nazismo: o triunfo da vontade. São Paulo: Ática, 1986. p.45. (Princípios).

Membros da Juventude Nazista, numa parada em Nurembergue em setembro de 1935. Em seus discursos, Hitler afirmava que o primeiro princípio de beleza é a saúde e que os problemas estéticos são problemas médicos. Com a finalidade de criar o que considerava o "novo homem alemão para a raça não sucumbir", deu especial atenção às escolas de medicina nazista. Nelas, os médicos eram disciplinados a considerar os doentes indivíduos inferiores e ali aprendiam a liquidar crianças que nasciam com defeitos físicos.



Na política racial nazista, a eutanásia (abreviação da morte de pacientes terminais) passou a significar a exclusão dos indesejáveis. Além disso, os nazistas utilizaram-se de campos de concentração, onde eliminaram em câmaras de gás milhões de judeus, além de ciganos, socialistas e homossexuais.

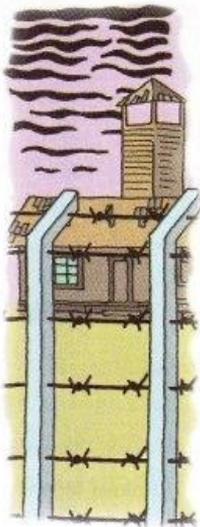
Para pôr em prática seus ideais, os dirigentes nazistas faziam uso de escolas e fábricas. O ideal de beleza física, harmonia e perfeição esteve presente nesses locais, impondo sua ordem e disciplina. Era comum, em seus discursos, Hitler afirmar que as fábricas não deveriam mais ser locais sujos e feios, mas ambientes destinados ao bem-estar das pessoas.

No entanto, em seu projeto de “limpeza no trabalho” Hitler não estava preocupado em melhorar as condições de vida dos operários, mas em levá-los a acreditar que pertenciam a um povo bonito e saudável e que lutavam pelo mesmo ideal. Ele pretendia fazer com que os trabalhadores, ao sentirem-se fazendo parte do todo, deixassem de notar os conflitos entre as classes sociais.



Mulheres e crianças judias aguardando serem deportadas. Estima-se que de quatro a seis milhões de judeus morreram nos campos de concentração, onde se recorria a procedimentos industriais de eliminação, como as câmaras de gás. Também tornavam-se prisioneiros desses locais os considerados inimigos políticos, principalmente os militantes de esquerda.

A Segunda Guerra Mundial



Em 1934, Adolf Hitler, apoiado por grandes grupos de capitalistas alemães, iniciou o III Reich (Terceiro Império), cujo plano principal era a reconstrução do exército da Alemanha, a fim de viabilizar a expansão territorial daquele país. Paulatinamente, tais objetivos foram sendo cumpridos. Em 1938, o líder nazista anexou a Áustria e os Sudetos, região alemã da atual República Tcheca, e, em 1939, invadiu a Polônia.

A rearticulação da Alemanha fez despertar reações da França e da Inglaterra, desencadeando a Segunda Guerra Mundial. Nesse conflito, de um lado, a Itália e o Japão formavam com a Alemanha a aliança militar conhecida como **Eixo**, a qual obteve várias vitórias entre 1940 e 1942. Do outro, a Inglaterra e a França, que, depois de assinar acordos com a Alemanha de não-expansão territorial, viram os seus próprios territórios bombardeados ou ocupados pelo exército nazista.

Até 1941, os norte-americanos participaram indiretamente da guerra apoiando a Inglaterra. Contudo, após o ataque dos japoneses à sua base de Pearl Harbour, no Pacífico, os Estados Unidos passaram a fazer parte ativa dos conflitos na Europa. Ainda em 1941, Hitler invadiu a União Soviética, onde teve de enfrentar um rigoroso inverno até conseguir, no ano seguinte, cercar uma das principais cidades russas: Stalingrado (atual Volgogrado).

População resgata seus pertences das ruínas da antiga cidade de Leningrado (atual São Petersburgo), no norte da Rússia.



Porém, a resistência do exército de Stálin durante meses forçou, em 1943, a retirada das tropas alemãs, totalmente aniquiladas. Seguiram-se a esse episódio o desembarque dos aliados na Normandia (costa noroeste da França) e a libertação da cidade de Paris, em 1944, que estava sob o domínio alemão desde junho de 1940.



O desembarque das tropas aliadas na Normandia, em 6 de junho de 1944, foi uma operação de grande envergadura que começou a acabar com a resistência alemã.



Mais de 500 mil pessoas morreram no Japão vítimas das bombas atômicas lançadas pelos Estados Unidos da América ao final da Segunda Guerra Mundial. Na foto observa-se a explosão da bomba atômica jogada sobre Hiroxima em 1945.



Em abril de 1945, o exército soviético invadiu Berlim, Hitler suicidou-se e, em maio, a Alemanha assinou sua rendição. O Japão rendeu-se em agosto do mesmo ano, depois que os Estados Unidos lançaram bombas atômicas nas cidades de Hiroxima e Nagasáqui, matando mais de 500 mil pessoas.

A Alemanha, primeiramente, foi dividida em quatro zonas a serem controladas pelos países aliados (Estados Unidos, França, Inglaterra e União Soviética). Por causa da destruição da Europa com a guerra, tornaram-se potências mundiais os Estados Unidos (capitalista) e a União Soviética (socialista). E, em 1949 (veja mapa abaixo), havia duas Alemanhas: a República Federal da Alemanha (Alemanha Ocidental), capitalista, e a República Democrática Alemã (Alemanha Oriental), socialista.

Em 1961, foi construído o Muro de Berlim, com o intuito de pôr fim às fugas dos alemães orientais para a Alemanha Ocidental. Somente 28 anos mais tarde, em 1989, ele seria derrubado, dando início ao processo de reunificação da Alemanha.

Após a Segunda Guerra Mundial, o mundo foi dividido entre os vencedores, que estabeleceram suas respectivas áreas de influência: França, Inglaterra, União Soviética e Estados Unidos.



ANEXO 04

Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume 5 (cinco) História e Geografia.

A proposta de História, para o ensino fundamental, foi concebida para proporcionar reflexões e debates sobre a importância dessa área curricular na formação dos estudantes, como referências aos educadores, na busca de práticas que estimulem e incentivem o desejo pelo conhecimento. O texto apresenta princípios, conceitos e orientações para atividades que possibilitem aos alunos a realização de leituras críticas dos espaços, das culturas e das histórias do seu cotidiano.

O documento está organizado em duas partes. Cada uma delas pode ser consultada de acordo com o interesse mais imediato: aprofundamento teórico, definição de objetivos amplos, discernimento das particularidades da área, sugestões de práticas, possibilidades de recursos didáticos, entre outros. Mas recomenda-se a leitura na íntegra para uma visão abrangente da área.

Na primeira parte, analisam-se algumas concepções curriculares elaboradas para o ensino de História no Brasil e apontam-se as características, a importância, os princípios e os conceitos pertinentes ao saber histórico escolar. Também estão explicitados os objetivos gerais da área para o ensino fundamental. São eles que sintetizam as intencionalidades das escolhas conceituais, metodológicas e de conteúdos, delineados na proposta.

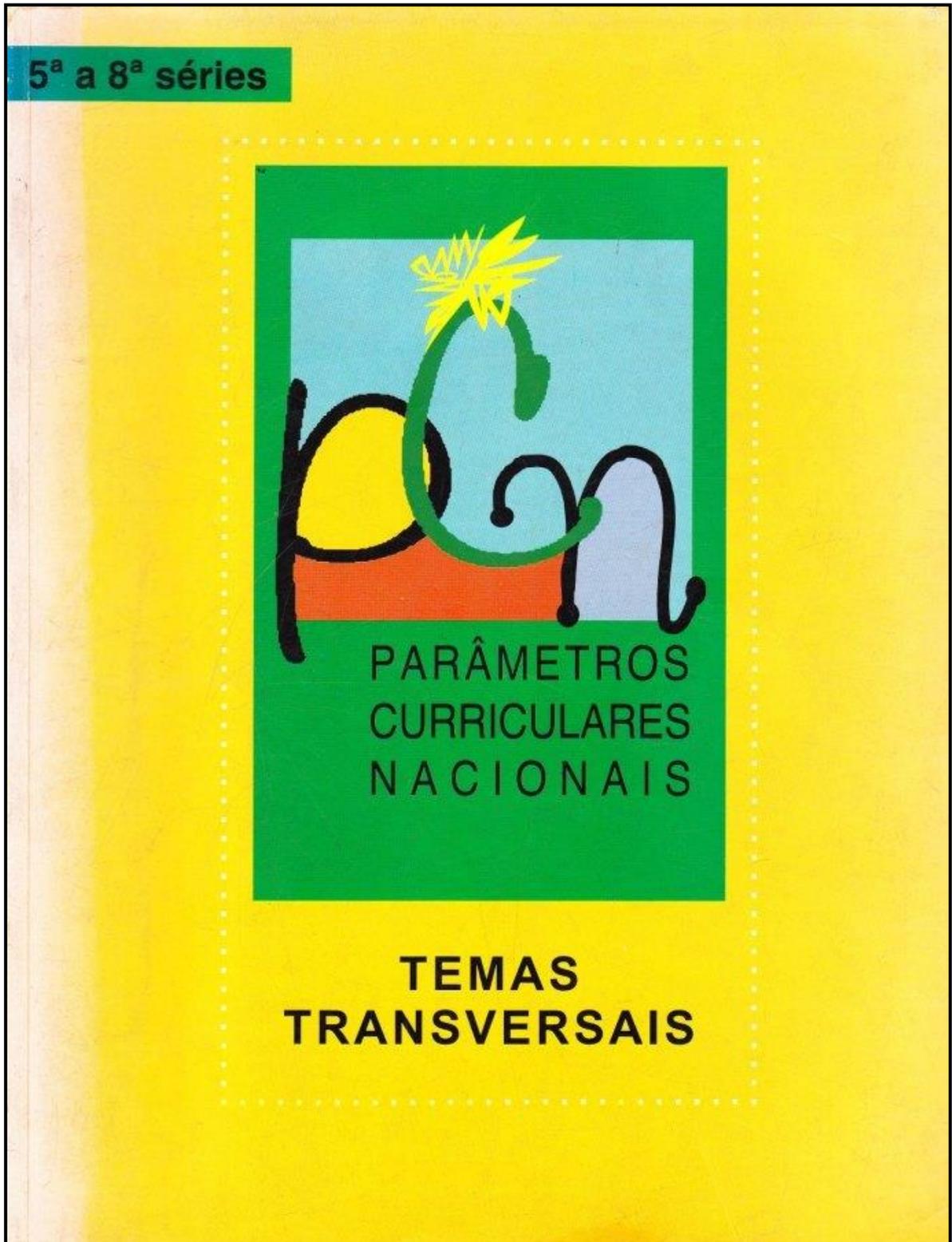
Na segunda parte, são apresentados os eixos temáticos para as primeiras quatro séries e os critérios que fundamentam as suas escolhas. São discutidas, ainda, as articulações dos conteúdos de História com os Temas Transversais. A seguir, encontram-se os princípios de ensino, os objetivos, os eixos temáticos e os critérios de avaliação propostos. Os conteúdos são apresentados de modo a tornar possível recriá-los, considerando a realidade local e/ou questões sociais contemporâneas.

As orientações didáticas destacam pontos importantes da prática de ensino e da relação dos alunos com o conhecimento histórico, que ajudam o professor na criação e avaliação de atividades no dia-a-dia.

Secretaria de Educação Fundamental

ANEXO 05

Parâmetros Curriculares Nacionais – de 5^a a 8^a série do ensino fundamental – Temas transversais.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

**PARÂMETROS
CURRICULARES
NACIONAIS**

**TERCEIRO E QUARTO CICLOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

TEMAS TRANSVERSAIS

Brasília
1998

Secretaria de Educação Fundamental
Iara Glória Areias Prado

Departamento de Política da Educação Fundamental
Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha

Coordenação-Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental
Maria Inês Laranjeira

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (5ª A 8ª SÉRIES)

B823p Brasil. Secretaria de Educação Fundamental.

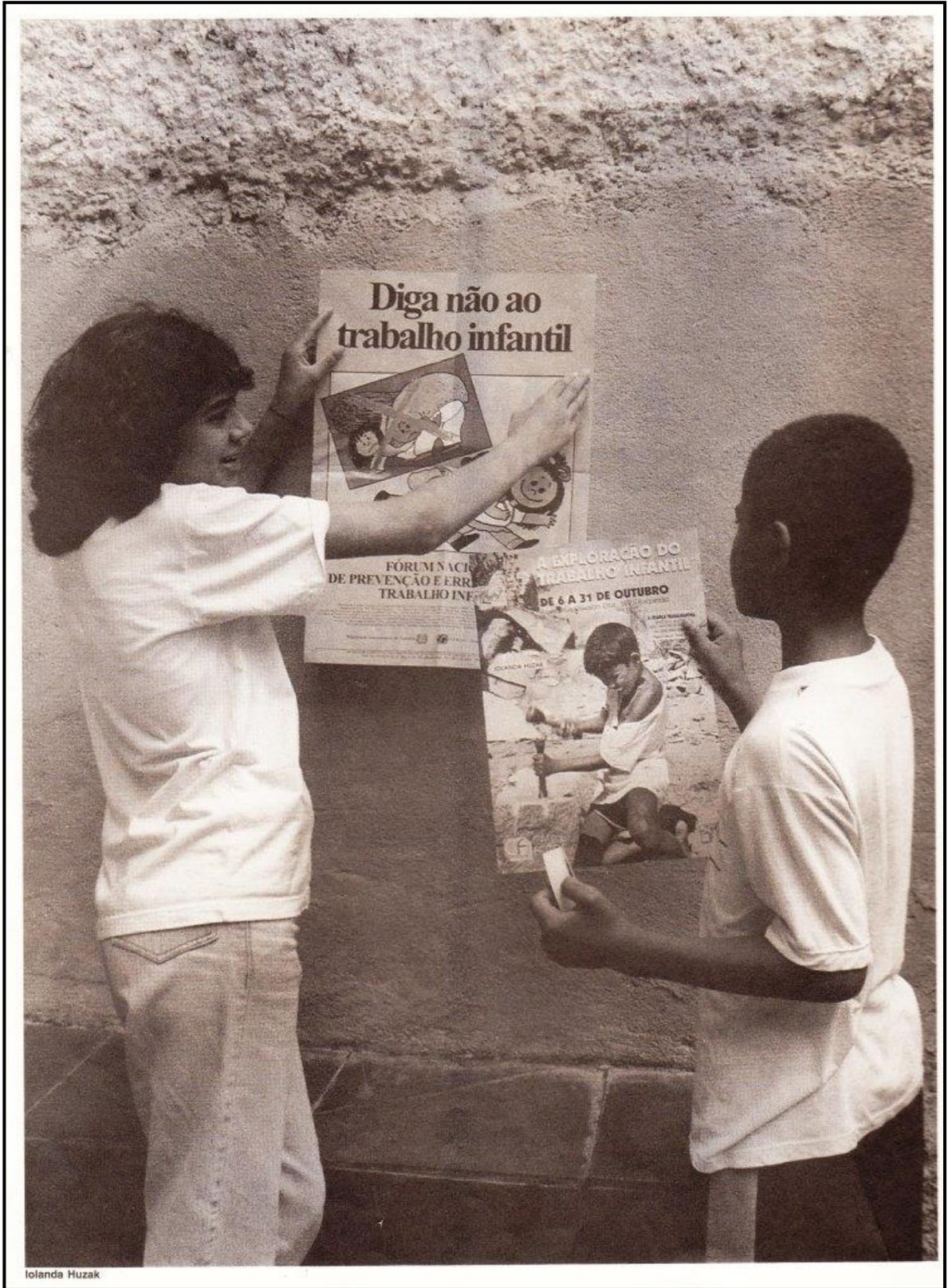
Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

436 p.

1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Apresentação dos temas transversais: Ensino de quinta a oitava séries.

I. Título.

CDU: 371.214



Iolanda Huzak

AO PROFESSOR

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.

Assim, é com imensa satisfação que entregamos aos professores das séries finais do ensino fundamental os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro.

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Os documentos apresentados são o resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. Inicialmente foram elaborados documentos, em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. As críticas e sugestões apresentadas contribuíram para a elaboração da atual versão, que deverá ser revista periodicamente, com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação.

Esperamos que os **Parâmetros** sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional.

Paulo Renato Souza

Ministro da Educação e do Desporto

ANEXO 06

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96).

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

Vide Adin 3324-7, de 2005

Vide Decreto nº 3.860, de 2001

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Vide Lei nº 12.061, de 2009

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

TÍTULO III

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

~~II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;~~

II - universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

~~Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.~~

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. (Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005)

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

TÍTULO IV

Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de: (Regulamento)

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

~~VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.~~

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

~~VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.~~

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001)

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

I - as instituições de ensino mantidas pela União;

II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III – os órgãos municipais de educação.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: (Regulamento)

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: (Regulamento)

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

~~II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;~~
~~II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade;~~ (Redação dada pela Lei nº 11.183, de 2005)

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009)

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

TÍTULO V

Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

CAPÍTULO I

Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

CAPÍTULO II

DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o ensino da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

~~§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.~~

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)

~~§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.~~

~~§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (Redação dada pela Lei nº 10.328, de 12.12.2001)~~

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

V – (VETADO)(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008)

~~Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)~~

~~§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)~~

~~§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)~~

~~§ 3º (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)~~

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fase ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Seção II

Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Seção III

Do Ensino Fundamental

~~Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:~~

~~Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005)~~

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar o ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007).

~~Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:~~

~~I — confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou~~

~~II — interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.~~

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso."

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

ANEXO 07

Artigos da nova Constituição Brasileira, referentes ao ensino municipal.

Art. 30. Compete aos Municípios:

I - legislar sobre assuntos de interesse local;

II - suplementar a legislação federal e a estadual no que couber;

III - instituir e arrecadar os tributos de sua competência, bem como aplicar suas rendas, sem prejuízo da obrigatoriedade de prestar contas e publicar balancetes nos prazos fixados em lei;

IV - criar, organizar e suprimir distritos, observada a legislação estadual;

V - organizar e prestar, diretamente ou sob regime de concessão ou permissão, os serviços públicos de interesse local, incluído o de transporte coletivo, que tem caráter essencial;

VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VII - prestar, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, serviços de atendimento à saúde da população;

VIII - promover, no que couber, adequado ordenamento territorial, mediante planejamento e controle do uso, do parcelamento e da ocupação do solo urbano;

IX - promover a proteção do patrimônio histórico-cultural local, observada a legislação e a ação fiscalizadora federal e estadual.

Art. 35. O Estado não intervirá em seus Municípios, nem a União nos Municípios localizados em Território Federal, exceto quando:

I - deixar de ser paga, sem motivo de força maior, por dois anos consecutivos, a dívida fundada;

II - não forem prestadas contas devidas, na forma da lei;

III - não tiver sido aplicado o mínimo exigido da receita municipal na manutenção e desenvolvimento do ensino e nas ações e serviços públicos de saúde; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 29, de 2000)

IV - o Tribunal de Justiça der provimento a representação para assegurar a observância princípios indicados na Constituição Estadual, ou para prover a execução de lei, de ordem ou de decisão judicial.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º - A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º - Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 4º - Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)(Vide Decreto nº 6.003, de 2006)

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Art. 242. O princípio do art. 206, IV, não se aplica às instituições educacionais oficiais c por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação desta Constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos.

§ 1º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

§ 2º - O Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, será mantido na órbita federal.

ANEXO 8

Imagens



Imagem 1: Terreno baldio na lateral da escola pública.



Imagem 2: Vista ampliada do terreno baldio ao lado da escola pública.



Imagem 3: Bairro periférico onde está localizada a escola pública.



Imagem 4: Portão da entrada principal da escola pública.



Imagem 5: Portão da Entrada para sala de aula da escola pública (segundo portão).



Imagem 6: Área de educação física na escola pública.



Imagem 7: Sala que dá acesso à entrada na escola



Imagem 8: Crianças esperando para entrar na sala de aula.



Imagem 9: Sala de aula da escola pública



Imagem 10: Sala de aula com apenas um aluno e bolsa da professora em cima da mesa



Imagem 11: Bibliotecas das escolas públicas pesquisadas.



Imagem 12: Bebedouro, local que fornece água para os alunos beberem.



Imagem 13: A cozinha da escola pública.



Imagem 14: Banheiro masculino da escola pública pesquisada.



Imagem 15: Banheiro feminino da escola pública pesquisada.



Imagem 16: O Bairro de classe A, onde se localiza a escola particular pesquisada.



Imagem 17: Local da entrada principal da escola particular.



Imagem 18: Portão de entrada principal da escola particular.



Imagem 19: Bloco de entrada do ensino fundamental.



Imagem 20: Primeiro elevador, que dá acesso do 1º ao 4º andar da escola particular.



Imagem 21: Segundo elevador, que dá acesso do 1º ao 4º andar da escola particular.



Imagem 22: Extintor e lixeira da escola particular.



Imagem 23: Quadro de aviso e sofá.



Imagem 24: Sala de aula da escola particular.



Imagem 25: Quadro magnético e central de ar nas salas de aula



Imagem 26: Mesa e cadeira para o professor.



Imagem 27: Biblioteca da escola particular.



Imagem 28: Mesas e cadeiras da biblioteca da escola particular.



Imagem 29: Cabine individual na biblioteca da escola particular.



Imagem 30: Terminal de consulta da biblioteca da escola particular.



Imagem 31: Área para a prática de educação física da escola particular.

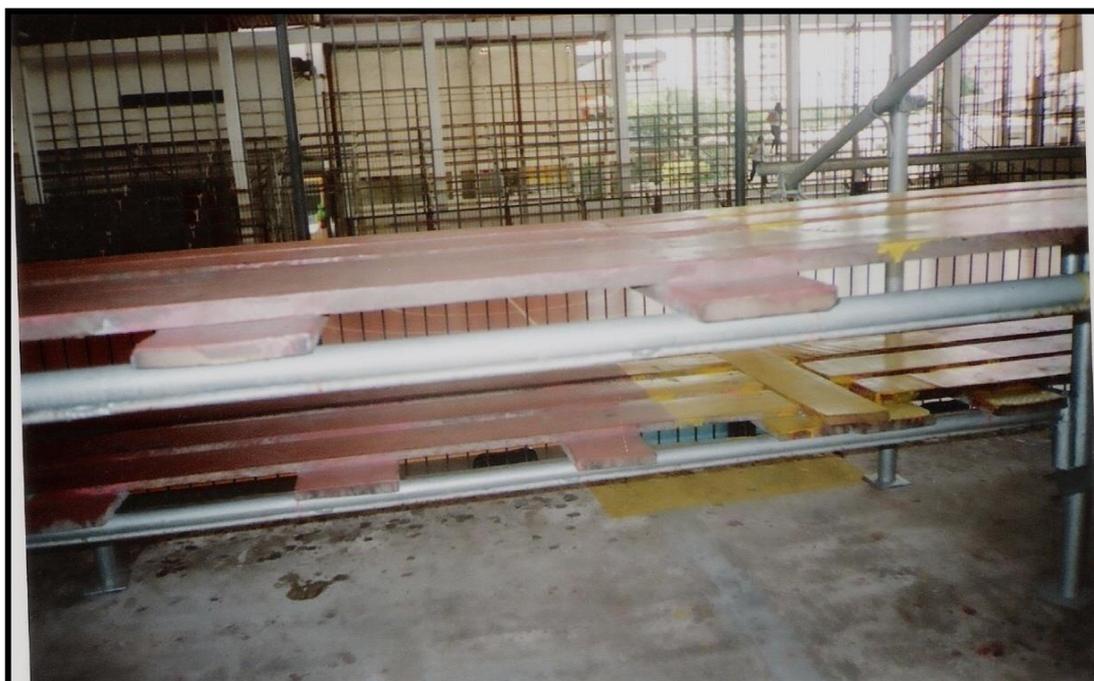


Imagem 32: Ginásio de esporte da escola particular.



Imagem 33: Bebedouro e lixeira da escola particular.



Imagem 34: Praça situada dentro da escola particular.



Imagem 35: Área livre da escola particular.

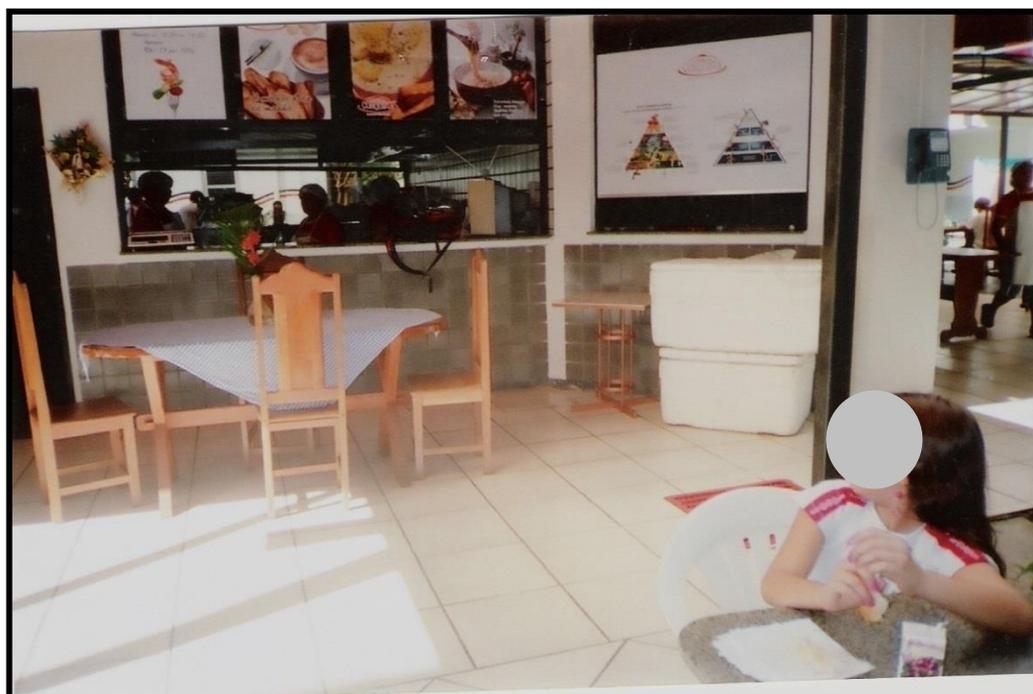


Imagem 36: Lanchonete da escola particular, balcão de atendimento 1.



Imagem 37: Lanchonete da escola particular, balcão de atendimento 2.



Imagem 38: Mesas e cadeiras da lanchonete da escola particular.



Imagem 39: Banheiro feminino da escola particular.



Imagem 40: Cabines dos banheiros femininos da escola particular.



Imagem 41: Banheiros masculinos da escola particular.

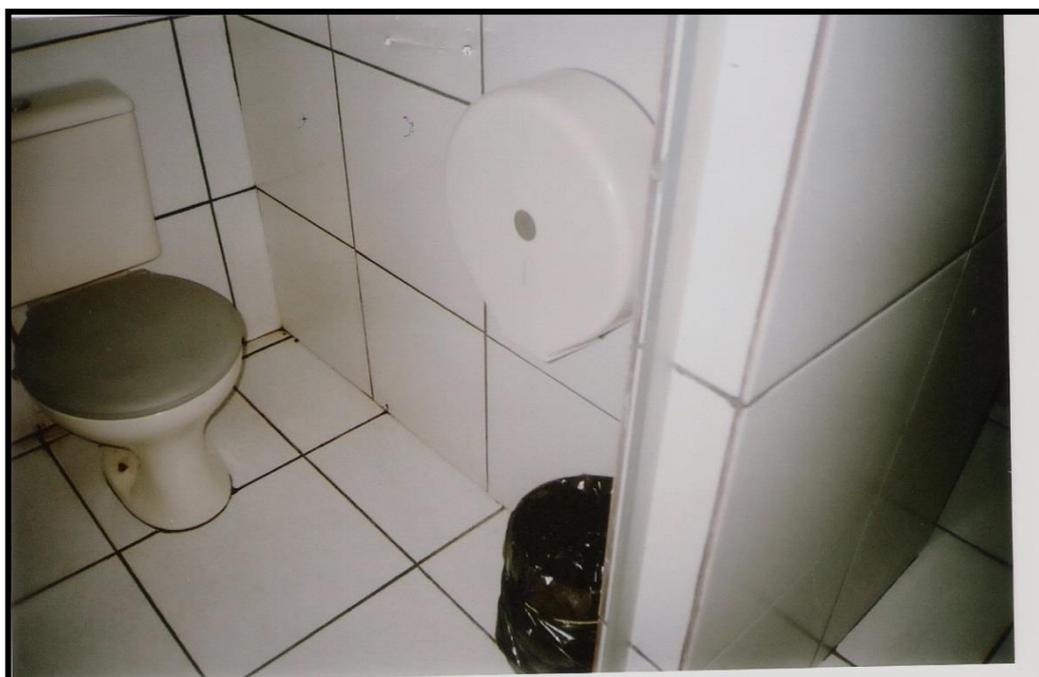


Imagem 42: Cabines dos banheiros masculinos da escola particular.



Imagem 43: Mictório masculino da escola particular.