

O campo da história na escola pública

*Jussemar Weiss Gonçalves**

Resumo

O artigo busca situar o problema da história na escola pública a partir de uma análise da estruturação desta enquanto pública. Com isto pretende-se romper uma prática analítica comum nos estudos que buscam detectar uma crise no ensino de história a partir, apenas, do próprio campo. Assim, observando a constituição da educação pública e do campo da história na modernidade, nota-se que a crise é, na verdade, de uma forma moderna de ensino e não simplesmente do ensino de uma disciplina.

Palavras-chave: público, escola, formação, história, memória, modernidade, utilitarismo, burocracia, clientelismo, currículo.

Abstract

This article aims at situating the issue of history in public school from na analysis of its structure as public. With this, the intention is to break away from the analytical practice common in studies that aim at detecting a crisis in the teaching of history focusing only on that field.

Thus, by observing the structure of public education and of the field of history intimes of modernity, one can note that the crisis in, in fact, in the modern way of teaching and not merely connected to the actual teaching of one discipline.

Key-words: public, school, educational background, history, memory, modernity, utilitarianism, bureaucracy, patronage, curriculum.

* Professor da FURG, doutorando na UFRGS

*“Por que é que entre nós, fazendo parte dos currículos escolares em todos os níveis, sendo sempre salientada como fundamental à formação do cidadão, apreciada por diletantes que tanto a cultivavam, a disciplina História não consegue ultrapassar o campo de domínio dos especialistas, tornando-se uma matéria relevante para o grande público, ou mesmo ser difundida no âmbito universitário, para além das áreas de Ciências Humanas e Sociais? “ (Eric Hobsbawn em Entrevista à Paulo Sérgio Pinheiro. **O Estado de São Paulo**. Caderno 2, 12/06/88, p.9).*

O que escrevi é resultado provisório, síntese temporária que articulei em vivência concreta nos últimos 15 anos nos 1º, 2º e 3º graus ensinando, pesquisando e participando em instituições públicas, às vezes como professor outras vezes como diretor e assessor de projetos de educação popular. Em todos esses momentos, o que marcou de forma nítida minha trajetória foi a busca do atalho que nos aproximasse da construção de uma escola pública onde a fragilidade, de um lado, e a intransigência, de outro, não fossem companheiras cotidianas.

Assim, realizando projetos de ensino de história, de capacitação de professores, de novos conteúdos, de reformulações curriculares e de teorias no campo da história, chego a uma pergunta que tem sido catalisadora de minhas preocupações. Essas ações, realizadas nos anos 70-80 e também 90 por toda uma geração de professores e pesquisadores em história no Brasil, resultaram em uma mudança qualitativa das práticas do campo na escola pública? À medida que se ficou apenas tratando o “problema” no restrito espaço do específico, esqueceu-se, talvez, que a questão da história seja maior que seu espaço na grade de conteúdos, indo além, abrangendo a própria Crise da Escola Pública.

É inegável o lugar fundamental ocupado pela história na construção do homem moderno. Nossa disciplina é a filha dileta da modernidade no sentido de ter sido necessária para a fundação de uma civilização articulada através do progresso, domínio da natureza e da supremacia do homem. Uma cultura do indivíduo, que se realiza enquanto vontade autônoma, construiu uma racionalidade histórica necessária à elaboração de uma metafísica que sustenta um projeto de humanidade. Autores como Kant, Hegel e Marx, com suas evidentes diferenças, produziram uma compreensão da história como lugar de realização de uma razão.

Hoje o problema é outro. Temos, de um lado, a crise desse modelo e o desenvolvimento de uma individualização desenraizada da tradição, “baseada em uma rede de informação que propicia intercâmbios que levam

a formação de redes e a uma determinação individual”¹. Viveríamos hoje o pesadelo do romantismo, “onde todos, literalmente são potencialmente um centro de tomada de decisões”². E, de outro lado, a Escola Pública (em especial) perde a cada dia sua legitimidade, enquanto cooparticipe na construção de um projeto de modernidade que faz água por todos os lados.

Assim temos vivido, no âmbito de nossas práticas ligadas à história na escola, um desconhecimento das mudanças profundas em relação a relevância de saberes para a produção-reprodução social.

Durante o 1º semestre de 1996, realizei uma pesquisa³ com professores de história que trabalham em escolas municipais e estaduais na cidade de Rio Grande - RS. Nesta etapa da pesquisa, foi utilizada a técnica qualitativa, pouco tradicional em História, denominada “Grupos de Percepção”. A dinâmica da pesquisa consistiu em reunir professores de história, num total de 20% das redes municipal e estadual, em grupos de 5, distintos de acordo com a rede de ensino a qual estavam vinculados. Levamos também em consideração, para a composição dos grupos a localização das escolas - Centro ou periferias - na cidade de Rio Grande/RS.

Estimulados, eles falavam de seu cotidiano de sala-de-aula, diziam de seus sonhos, das ausências, retratavam a seu modo o universo escolar e suas práticas de professores de história.

À medida que deslocamos os professores para o interior da Universidade de Rio Grande - URG - ou seja, eles foram tirados de seus ambientes, percebemos as implicações discursivas sobre suas falas, já que eles falavam de si em um contexto que não era o seu, para professores universitários, alguns dos quais tinham sido seus antigos mestres naquela universidade.

A pesquisa se dividiu em cinco dimensões Identidade profissional, concepção de história, função social da história, formação do professor e universidade e realidade escolar.

Quanto ao currículo, ao universo simbólico que permeia os ambientes escolares, fica claro na fala dos professores, que a disciplina história não tem um lugar marcado pela especificidade e competência. Dessa forma, os pesquisados não mostraram saber qual a relevância social de seu

¹ MELUCCI, Alberto. **A experiência individual na Sociedade Planetária**. Lua Nova (38): 199-221.1996.

² Idem, p.212.

³ A pesquisa envolveu também os professores: Sonia Ranincheski mestranda em Ciências políticas - UFRGS e Adriana Senna mestranda em história na PUC-RS. Os dados da pesquisa encontram-se a disposição de pesquisadores no laboratório de história geral no Departamento de História e Biblioteconomia - FURG - Rio Grande.

conteúdo⁴. Professores e conteúdos flanam conforme os interesses da direção do sistema. Isto fica claro na expressão muito usada que diz: “história qualquer um dá”. Daí os professores verem-se mais como um “faz tudo” na escola do que tendo um espaço específico. Daí não demonstrarem algo que pudesse ser apontado como identidade.

Vivemos uma crise dos estudos humanistas, uma crise das licenciaturas universitárias nas áreas humanas. Na verdade, desde a implementação da lei 5.692, essas áreas encontram-se perdidas no currículo, e a organização escolar revela, na prática, o desprezo por elas. Assim, triunfa uma idéia naturalista, pragmática e tecno-científica de educação, produzindo pessoas que se entendem a si mesmas sem vínculos temporais, sem antepassados ou sem descendentes e também sem vínculos comunitários ou com vínculos articulados por uma visão prático-utilitária. Conjuntamente a isso existe uma crise de identidade das licenciaturas, conforme já falamos anteriormente.

Segundo a COPERVE DA FURG⁵ no vestibular de 96, o perfil do aluno das licenciaturas, em especial da licenciatura de história, era: mulher casada com mais de 25 anos, com renda familiar até cinco (5) salários mínimos, com nível cultural-familiar de no máximo 5 séries. Assim, temos um quadro composto por, de um lado, uma organização escolar que se orienta de forma a desvalorizar o conhecimento histórico-social e, por outro, as licenciaturas que são procuradas, na sua maioria por alunos de escolas públicas com pouquíssimas exigências culturais, e que na verdade, procuram os cursos considerados fáceis no vestibular. As licenciaturas de história, em particular, estão perdidas. Durante um tempo pensou-se que o problema da história era o conteúdo de ensino, Dea Fenelon e Margareth Rago se dedicavam ao ensino crítico, ou mesmo à reformulação dos currículos. Em 1984, um número de cadernos CEDES⁶ foi dedicado “A prática de ensino de história”. Assim, surgia a história do meio, dos vencidos, entre outros temas que foram desenvolvidos e que concretizaram mudanças metodológicas. Especialistas do ensino em história elaboravam “novos” conteúdos de ensino, buscando romper a falta de interesse do aluno, do professor ou mesmo da instituição. Eles desejavam solucionar, pelo aperfeiçoamento dos programas, as dificuldades criadas pela profunda crise desse modelo de escola na sociedade. Cabe, hoje, perguntar se a história tem uma função na escola. Pela pesquisa, notamos que os professores não descortinam essa função, eles não têm o que dizer aos seus alunos, apenas

⁴ Alguns demonstraram uma relevância política-ideológica.

⁵ Comissão Permanente do Vestibular - FURG.

⁶ Caderno CEDES. **A prática do ensino de história**. São Paulo, n.8, Cortez, 1984.

reproduzem um conteúdo sem alma, desprovido de significação. A escola mudou, já não é mais o centro ordenador das práticas sociais, ao contrário, ela se isola. No currículo de 1º e 2º graus a história continua existindo; mas até quando, já que no cotidiano vive sua agonia? Qual o papel da licenciatura nesta crise? Nas gravações que fizemos, os professores cobravam da universidade uma ação de formação, mostrando seu descontentamento por passarem quatro anos em um curso, radicalmente perdidos entre o conteúdo e as técnicas de ensino. Na verdade, não temos cursos de licenciatura preocupados com a formação de professores.

A produção social do professor, e da história em particular, não se realiza apenas nas instituições específicas, mas é também construída pela imagem que dele vendem o rádio, a televisão, o governo, os familiares. Temos que reconhecer que hoje surge no magistério a convicção de que o poder não o sustenta.

O público e a escola

A história e seus profissionais precisam compreender que a crise do campo é a própria crise da escola pública, e que se faz necessário encarar o mundo escolar como um filtro que decanta saberes, tornando-os descartáveis, incapazes de produzir identidade e valores. Hoje predomina o “critério da performatividade na legitimação do conhecimento”⁷, que implica em uma visão sistêmica da sociedade, na qual “as relações econômicas, políticas e educacionais são todas reduzidas à sua operacionalidade”⁸. Ou seja, é a lógica da técnica, da utilidade, que norteia os regimes de verdade que instauram saberes no universo escolar.

O público se constitui, no Brasil, como parte de uma matriz sócio-cultural geral, cuja reconhecibilidade e inteligibilidade se devem à modernidade, mas que se conforma através de uma produção barroca. Como diz José de Souza Martins, “somos uma sociedade barroca dominada pelos adornos da aparência”⁹. Assim, temos a república com suas imagens e adornos da soberania do povo, democracia e igualdade, adornos, apenas, para uma prática marcadamente excludente. Constitue-se, no Brasil, um amálgama composto por práticas patrimonialistas e burguesas, conformando um sistema público-estatal onde “a efetividade da lei se estende muito

⁷ KIZILTAN, Mustafá. **Condição Pós-Moderna: Representando a educação pública**. In: Teoria Educacional Crítica em tempos Pós-Modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.p.214-231.

⁸ Idem. p. 214.

⁹ MARTINS, José de Souza. **O Poder do Atraso**. São Paulo: Hucitec, 1994.

irregularmente sobre o território e as relações funcionais - inclusive as relações de classes, étnicas e de gênero, que ele supostamente regula”¹⁰.

Apesar da matriz moderna, observada nas eleições, na presença de um congresso (instituição que supostamente é a fonte da legalidade) de legisladores nacionais e estaduais, de governadores, prefeitos e partidos, a base de funcionamento do público são fenômenos como o personalismo, nepotismo e o clientelismo.

“Assim, temos um modelo de público que sustenta um sistema de dominação privatizada, que leva à obliteração da lei, privando os poderes da dimensão pública, legal, sem a qual o Estado nacional e a ordem que supostamente eles sustentam esvaecem”¹¹. Uma introjeção do autoritarismo no público leva à negação da publicidade de efetiva legalidade e da cidadania, ou, no máximo, temos uma cidadania de baixa intensidade¹², onde condições especificamente políticas são atendidas - eleições limpas, partidos, etc... - “mas que os mais fracos, os pobres - camponeses, favelados, índios, as mulheres, etc - não conseguem normalmente receber tratamento justo nos tribunais ou obter dos órgãos do estado serviços dos quais tem direito, ou estar a salvo da violência policial”¹³.

A escola pública constitui-se no interior dessa experiência, forjando-se enquanto um sistema altamente burocratizado e hierarquizado e cujos pressupostos nunca foram trabalhar a expansão, a superação da cidadania de baixa intensidade, mas reproduzir em processos educativos as determinações da exclusão.

Por obrigações formais, a Escola pública perdeu sua legitimidade. Situada em lugares nos quais às vezes é o único aparato público, não soube transformar essa situação em um diálogo com os pobres, apesar de ter se tornado por excelência a escola do pobre, com todas as conseqüências que isto tem em uma sociedade como a nossa, marcada por uma postura excludente. Atas de notas, relatórios, cadernos de presença oficiais tornam a escola pública apenas formalmente (Barroca), já que no seu cotidiano os sistemas públicos de educação funcionam regados com a mesma lógica anteriormente descrita para o ordenamento do público no Brasil.

Os professores perdem-se em um emaranhado de saberes hierarquizados, cada um com suas exigências, ministram aulas de conteúdos diferentes em escolas e turmas diferentes. É nesse espaço de assujeitamentos

¹⁰ O'DONNEL, Guillermo. **Sobre o Estado, a Democratização e alguns problemas conceituais**. São Paulo: Novos Estudos Cebrap. (36): 145-173, julho. 1993.

¹¹ Idem. p. 130.

¹² Segundo G. O'Donnel. Cidadania de baixa intensidade se refere apenas a esfera política não levando em conta as condições sociais. p.134.

¹³ Idem. p.134.

que se constitui o professor da escola pública. A burocracia, buscando otimizar recursos, os coloca em várias escolas, extrai trabalhos e tempo dos corpos docilizados pela redução da força política, já que, freqüentando escolas diferentes durante sua jornada de trabalho, com diferentes diretores, o professor perde-se nas racionalidades específicas de cada ambiente escolar. Nesse universo é impossível levar a cabo o exercício da crítica e da investigação, que possibilitariam a revisão das práticas e discursos. No máximo, realizam-se cursos (mais adiante falaremos deles) que não alteram a postura, o olhar do professor de história a respeito da história, da escola pública e do popular.

Na verdade, os sistemas municipais e estaduais de ensino nos mostram uma forma de governo que estrutura o campo do possível, do real.

Neste sistema burocrático, diz Foucault, “todas as classes de profissionais são convidadas a exercerem funções de polícia: professores educadores de toda a ordem, psiquiatras”¹⁴. Não é isto que nos tornamos ao convivemos diariamente com o “Livro de Ocorrência”¹⁵ comum nas escolas para marcar e, dessa forma, apontar o aluno faltoso?.

A produção intelectual de conhecimentos partilhados não encontra espaço na escola pública, saberes emergentes não se consolidam com novos saberes. Na escola sempre há o professor construtivista e o que prefere o estilo tradicional de ensinar; nada se efetiva, tudo vira passageiro, já que nada se estabelece, compondo um novo patamar. Na escola pública vicejam cursos de capacitação, oficinas oferecidas por grupos de assessorias particulares que procuram a escola, já que agora ela recebe dinheiro para este fim e pode contratar serviços. Marcados por uma visão tecno-utilitária, proliferam cursos que falam de novas técnicas, novos métodos, em todas as áreas do conhecimento, e que são vendidos às escolas públicas. Isto mostra não um desejo de concretizar espaços coletivos de produção partilhada de saberes, mas a instrumentalização do ensino pelo técnico; de J.Piaget a Vigotski, de Marx à nova história, da gramática gerativa aos estudos de texto, os assessores particulares criam seus cursos e procuram o sistema público buscando convencê-los de que seus trabalhos são apenas uma questão de aprender determinadas técnicas, métodos ou teorias. Esses cursos provocam no professor uma “negligência para com seu papel como intelectuais”, já que “certos discursos psicológicos e didáticos que, com a idéia de apresentar novas conceitualizações, modelos ou metodologias, recorrem à estréia contínua de novos jargões, que para nada servem além de

¹⁴ FOUCAULT, Michel. **Diálogo sobre o poder**. Madrid: Alianza, 1995.p.14.

¹⁵ O livro de Ocorrência - instrumento comum em delegacias é usado corriqueiramente nas escolas municipais e estaduais do RS, buscando disciplinar o aluno e marcá-lo.

desviar a atenção do professorado para questões pouco relevantes e fazer as autenticamente importantes parecerem fora de moda”¹⁶. Assim, articulam-se nos espaços públicos escolares práticas, visíveis ou não, que envolvem professores, alunos e comunidade, de uma cultura autoritária e retrógrada que viabiliza a exclusão, desenvolvendo uma apreensão do público através do filtro patrimonialista e doméstico, tornando a escola cada vez mais parecida com a casa. A ação educativa, nesse ambiente carregado de insatisfação e pretensas respostas, se vê reduzida à psicologização de atitudes.

Os pobres, os mais fracos convivem com um cotidiano escolar, com uma estrutura pública para lhes prestar serviços, que inclui apenas professores, orientadores, supervisores, diretores e, no limite, o próprio aluno. Estes professores orientadores e diretores desconhecem os processos sociais de exclusão e revelam, através de suas práticas, noções fatalistas, ingênuas e autoritárias nesse convívio. A escola pública assumiu a missão conservadora de fazer da ordem o princípio regulador do progresso e do passado, o tempo regulador do possível e do futuro. O ensino público não acolheu o povo, o pobre, o popular, para transformá-lo em cidadão - função burguesa da escola - mas para torná-lo subordinado, passivo, disciplinado, sabedor de seu lugar na sociedade¹⁷. A escola pública exclui não apenas por uma questão de incompetência intelectual, mas porque a exclusão é parte de sua constituição. Diz Di Giorgi: “não se pode mais deixar de lado o fato de que o sistema educacional é congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos e que não tem sentido culpar a criança, pobre e seu meio cultural por um fracasso inscrito na própria lógica burocrática deste sistema”¹⁸. Marília Pinto de Carvalho nos fala “da guerra entre escola e população e de uma lógica de ineficiência, na qual a estrutura burocrática, a centralização de decisões, a divisão de funções, a hierarquia, levam a que o trabalho pedagógico real, paradoxalmente, seja realizado sem qualquer planejamento efetivo e baseado exclusivamente no bom-senso de cada professor, individualmente considerado”¹⁹. Também Maria Malta Campos diz que “o setor educacional, em comparação com outras áreas sociais como a saúde, da promoção social, é o mais fechado à participação da

¹⁶ SANTOMÉ, Jurjo Tomás. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. *Revista Brasileira de Educação*. AnPed. São Paulo (4): 5-25, jan/fev/mar/abr. 1997.

¹⁷ A escola pública, serviço do Estado - recebe fundamentalmente alunos oriundos das classes populares - cidadãos de baixa intensidade - ver nota 12.

¹⁸ DI GIORGI, Cristiano Amaral G. *Utopia e educação popular*. Tese Doutorado. São Paulo: USP, 1992.p.132.

¹⁹ CARVALHO, Marília P. Um invisível cordão de isolamento: Escola e participação popular. *Cadernos de pesquisa*. *Revista da Fundação C. Chagas*. São Paulo. (70), agosto, 1989.

população”²⁰. Sabemos da criação dos conselhos municipais de educação como também das eleições para diretores. No entanto, essas ações marcadamente políticas, pouco influíram naquilo que a escola pública tem de mais conservador, que é a rejeição à população pobre.

Professores com baixos salários, prédios caindo e uma estrutura altamente burocratizada, a escola perde seu fundamento de futuro e o professor deixa de ser um agente civilizador. A educação pública vive uma profunda desordem em um incessante estado de perturbações, tumulto e caos.

Retomando a questão inicialmente colocada, já podemos dizer que a crise da história como disciplina é a do próprio modelo de escola pública, e que discutir a eficácia do discurso da história nesse ambiente caótico só é produtor se a própria estrutura pública escolar for também parte dessa discussão, já que a história lida com conceitos que dizem respeito às práticas cotidianas do universo escolar, como tempo, espaço, presente, passado, futuro, estruturas da experiência, gênero, etnias, etc.

Os professores, os pesquisadores, o campo da história em sua totalidade precisam observar que a escola não vive um tempo “inevitável”, estático, que desvaloriza a memória e o presente como lugar da história; que a própria escola pública é histórica, é construção do tempo e resignificação da experiência.

Para sair da visão dominante de performatividade do conhecimento, o campo precisa romper seu discurso de prática específica, e pensar a “destruição de formas enganosas ou falsas experiências como condição produtiva, para a construção de uma nova relação e retomar o presente como o local da experiência histórica, fruto da destruição e construção da tradição”²¹.

A história que temos praticado não tem contribuído para torná-la cada vez mais distanciada da população, apesar de, hoje em dia, muito se falar em memória, preservação? De alguma forma somos nós, professores, que, pelas nossas práticas, reforçamos nos ambientes escolares visões maniqueístas ou mesma de imutabilidade do tempo²².

²⁰ CAMPOS, Maria M. As Lutas Sociais e a Educação. Cadernos de Pesquisa. **Revista da Fundação C. Chagas**. São Paulo. (79), nov, 1991.

²¹ BENJAMIN, Andrew et alii. **A filosofia de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: ZaHar, 1997.p.13.

²² Eric Hobsbawn nos diz que: qualquer boa história não é apenas tentativa de investigar, analisar e descrever o passado, mas analisar como o mundo muda. Eric Hobsbawn em entrevista à Paulo S. Pinheiro. **O Estado de São Paulo**. Caderno 2. 12/06/88. p.9.

Referências Bibliográficas

- CADERNOS Cedes. **A prática de ensino de história.** São Paulo. (8). Cortez. 1984.
- CAMPOS, Maria M. As lutas sociais e a educação. Cadernos de Pesquisa. **Revista da Fundação C.Chagas.** São Paulo. n. 79, nov, 1991.
- CARVALHO, Marília P. Um invisível cordão de isolamento: escola e participação popular. Cadernos de Pesquisa. **Revista da Fundação C.Chagas.** São Paulo. n.70, agosto, 1989.
- CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite imperial; Teatro de sombras: a política imperial** / José Murilo de Carvalho. 2.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, Relume-Dumará, 1996.
- DI GIORGI, Cristiano Amaral G. **Utopia e Educação Popular.** Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1992.
- FENELON, Déa Ribeiro. **O historiador e a cultura popular:** história de classe ou história do povo? Uberlândia: História e perspectiva, n.6, p.5-23, jan/jun,1992.
- FOUCAULT, Michel. **Diálogos sobre o poder.** Madrid: Alianza, 1995. p.14.
- HOBSBAWN, Eric. Entrevista à Paulo Sérgio Pinheiro. **O Estado de São Paulo.** Caderno 2, 12/06/1988, p.09.
- LOURO, Guacira Lopes. Que história estamos ensinando? **Revista educação e Realidade.** Porto Alegre. n.2, v.8, p.79-81, mai/ago, 1993.
- MARTINS, José de Souza. **O Poder do Atraso:** ensaios de Sociologia da história lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.
- MELUCCI, Alberto. **A experiência individual na sociedade planetária.** São Paulo: Lua Nova, 1996.n.38, p.199-221.
- NEVES, Maria Aparecida Mamede. **Ensinando e aprendendo história.** São Paulo: EPU, 1985.
- NOVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: D. Quixote, 1992.
- Ó'DONNELL, Guillermo. **Sobre o Estado, a democratização e alguns problemas conceituais.** São Paulo: Novos estudos Cebrap, n.36, p.123-145, jul. 1993.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. **Revista Brasileira de Educação.** ANPED. São Paulo. n.4, p.5-25, jan/fev/mar/abr, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Educacional Crítica em tempos Pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

SPOSITO, Marília P. **A ilusão fecunda**: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec, 1993.