

## INTRODUÇÃO

O ensino de História tem sofrido diversas modificações ao longo tempo, sendo visto às vezes como benéfico na constituição de mentalidades da sociedade vigente e outras vezes como “maléfico” devido ao seu poder persuasivo (Bittencourt, 2008). No entanto, para conhecer realmente mutações e impactos do ensino de História dentro das instituições escolares torna-se necessário analisar as vivências cotidianas que emergem no ambiente educacional.

De acordo com Michel de Certeau (1996) o estudo do cotidiano requer o desenvolvimento de estratégias e táticas. O autor chama de estratégia

[...] o cálculo (ou manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) poder ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios (Certeau e Shorapud DURAN, 1998, p. 99).

Ainda segundo Certeau as estratégias promovem algumas vantagens, dentre elas pode-se destacar uma maior visão, controle e saber do lugar conquistado. Portanto, “um poder é preliminar deste saber” (CERTEAU, 1998, p. 100), pois primeiramente há uma apropriação de um determinado lugar para depois haver o desenvolvimento de um conhecimento ou saber desse local. As estratégias são “armas” utilizadas pelos fortes, isto é, por aqueles que possuem o “poder” para manipular e produzir boa parte da cultura consumida pelos fracos.

Outra forma de obter o conhecimento do cotidiano conforme Certeau é fazendo uso da tática. Esta diferentemente da estratégia é utilizada espontaneamente por aqueles que não possuem nem poder e nem um lugar próprio, ou seja, a tática é uma saída criada a partir da astúcia para resolver algum problema. Certeau denomina de tática

[...] a ação que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem lugar senão o do outro. E por isso dever jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para sem manter em si mesma, á distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia Von Bullowe no espaço por ele controlado. [...] Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas (Certeau, *Shorapud* DURAN, 1998, p. 100).

Para Michel de Certeau “a tática é a arte do fraco”, uma vez que desprovemento de poder acarreta a necessidade de esperar os momentos propícios para empregar “golpes” astutos, alcançando seu objetivo. Ou seja, primeiramente é necessário que o fraco conheça o lugar, suas fraquezas e seus obstáculos, obtendo um saber e depois empregar a astúcia para conseguir resultados.

Assim, ora analisando estratégias dos fortes (o sistema de ensino) e ora observando as táticas dos fracos, os alunos (os consumidores dos produtos criados pelo sistema de ensino) foi realizada a edificação do presente trabalho.

Levando em consideração que segundo Bittencourt (2008) em tempos contemporâneos o ensino de História tem por finalidade promover o desenvolvimento crítico do indivíduo, fazendo com que o mesmo se reconheça enquanto sujeito participativo e transformador da sua realidade histórica. Portanto, o ensino dessa disciplina deixa de ser avaliado por meio da reprodução dos conteúdos tal como se encontram no livro didático. Sendo a aprendizagem histórica reconhecida mediante o grau de produção de conhecimento que o aluno desenvolve diante dos desafios que lhes são lançados. O ensino de História passa a ter como responsabilidade

[...] a formação de pessoas que realmente venham a se tornar agentes históricos, cidadãos (ao longo da história o conceito de cidadania foi ampliado, passando a englobar um conjunto de valores sociais que determinam o conjunto de deveres e direitos de um cidadão), e não apenas reprodutores de uma realidade vigente, mas, transformadores desta mesma realidade. O ensinar História é exclusivamente trabalhar com a cidadania em diferentes tempos e espaços. Ensinar alunos e alunas a pensar criticamente, questionando a cultura de massas que lhes é transmitida gratuitamente, é um dever da escola enquanto instituição de ensino, portanto a formação ética, moral e de consciência política, vem à frente de uma formação unicamente técnica. É nesse sentido que o ensino de História torna-se fundamental, pois é dialogando com o passado que entendemos melhor nossa própria realidade atual. (BENSI e SALVUCCI, 2008, p. 1).

O ensino de História tem despertado o olhar de muitos pesquisadores que desejam entender os diversos mecanismos desenvolvidos no ensino-aprendizagem dessa disciplina. É nesta perspectiva que buscamos compreender as motivações que levam os alunos do município de Paulista PB a gostar ou não de estudar História. Partindo da hipótese de que na primeira fase do ensino fundamental (1º a 5º ano) os discentes gostam de História. A questão é: por quê?

Para a constituição desse trabalho foram desenvolvidos três capítulos: o primeiro traz uma discussão em torno das transformações e intenções da educação e, conseqüentemente, do ensino de História no Brasil.

O segundo capítulo é mais específico, pois revela uma caracterização da educação dentro município de Paulista PB. Abordando inicialmente uma explanação das principais leis que regem a educação nacional, a saber: a LDBEN (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais). Sendo que a base para caracterizar a educação da cidade é o estudo levantado sobre as principais Escolas Municipais: EMEF Cândido de Assis Queiroga e EMEF José Jerônimo Neto, ambas localizadas na sede administrativa do município.

O terceiro capítulo apresenta uma análise do cotidiano e das relações intra e extra-escolares que se desenvolvem nas salas de aulas do ensino fundamental I das escolas mencionadas anteriormente. Trazendo uma abordagem em torno do que o aluno pensa a respeito do ensino de História, das metodologias empregadas nas aulas dessa disciplina e da postura do professor.

Portanto, é no cotidiano escolar que será investigado a questão do aprendizado histórico do aluno, pois é a partir do dia-a-dia que as dúvidas poderão ser compreendidas, ou pelo menos amenizadas.

## CAPÍTULO 1

### UMA HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

O ensino de História vem sofrendo grandes transformações ao longo do tempo promovidas pelas mutações ocorridas na sociedade. Ao analisar esta trajetória somos levados a compreender que o ensino de História deixou de ser calcado na “transmissão ideológica” para uma perspectiva de “preparação dos indivíduos para atuarem na sociedade”.

Vale salientar que a disciplina História, no caso brasileiro, só foi reconhecida institucionalmente no século XIX. Segundo Bittencourt (2008) no ano de 1870 houve uma ampliação na importância do ensino de história, pois a partir de então, os estudos dos conteúdos históricos nacionais deveriam ser encarregados de desenvolver uma identidade nacional dentro do Brasil imperial. Anteriormente, ou seja, no período colonial, a educação em geral era estabelecida pelos jesuítas sem nenhuma particularização ou aprofundamento em áreas específicas. Afinal, o principal objetivo desses missionários era transmitir valores religiosos que aumentasse o número de fiéis “obedientes” a Igreja Católica. Portanto, a História como disciplina foi consequência de uma necessidade de exaltação e construção de uma identidade nacional.

Ainda segundo Bittencourt (2008) a partir de 1980, desenvolve-se uma maior preocupação e discussão em torno do ensino de História. Transformando-se essa disciplina em um tema de constantes debates, estudos, teses, livros e diversas outras pesquisas. A ampliação do interesse sobre o ensino de História, de certa forma ocorreria devido às reformulações curriculares desta década que “[...] pautaram-se pelo atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático” (BITTENCOURT, 2008, p. 102).

A necessidade de incluir novos atores (camadas populares) no cenário de construção histórica, política e social do Brasil, além dos questionamentos em torno de como ensinar história de uma forma crítica em que os alunos se tornassem seres ativos e transformadores despertaram um enorme interesse em estudar quais seriam os novos meios ou métodos de promover um ensino que satisfizesse os anseios oferecidos pelo Brasil pós-redemocratização.

## 1.1 O ensino antes da institucionalização

O sistema educacional brasileiro, por assim dizer, iniciou-se com a ação jesuítica de catequização. Estes “[...] promoveram maciçamente à catequese dos índios, a educação dos filhos dos colonos, a formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra.” (ARANHA, 2006, p. 140).

Estes povos de cultura iletrada já possuíam um “sistema de educação” baseado na reprodução do que faziam e diziam os mais velhos. Segundo Teixeira e Cordeiro (2008, p. 01):

De maneira geral, pode-se dizer que educação é o processo pelo qual são transmitidos ao indivíduo os conhecimentos e atitudes necessárias para que ele tenha condições de integrar-se à sociedade. Nas comunidades mais simples, a aquisição de conhecimentos não exigia estabelecimentos especialmente destinados às tarefas educativas; a aprendizagem se realizava naturalmente, pois a criança participava dos trabalhos comuns e conforme crescia, o papel que desempenhava nas comunidades definia-se cada vez mais.

A formalização educacional no Brasil, através do sistema escolar ocorreu com os jesuítas, mediante a presença da Companhia de Jesus<sup>1</sup>.

Segundo Fausto (2002), entre a primeira metade do século XVI (mais precisamente 1549) e a segunda metade do século XVIII (1759) os jesuítas atuaram no Brasil, promovendo a educação e formação de vários indivíduos. Neste processo, além das missões<sup>2</sup> foram criados vários colégios e escolas não só para formação dos sacerdotes, mas para expandir o processo de catequização dos índios por um lado, e por outro fornecer educação “científica” aos filhos dos colonos brancos. Segundo Rosário e Silva (2012, p. 5):

Em 1550, os missionários colocaram em funcionamento, na Bahia e em São Vicente duas escolas de ler e escrever, com meninos órfãos, visando, sobretudo a formação de sacerdotes que pudessem se somar aos jesuítas em seu trabalho catequético. Em 1553, acompanhando o segundo Governador Geral, Duarte da Costa, um novo grupo

---

<sup>1</sup>Aprovada pelo Papa III, em 27 de novembro 1540, a Companhia de Jesus era composta por padres europeus denominados jesuítas, tendo como finalidade inicial a prestação de ajuda hospitalar e missionária em locais determinados pelo Papa. Posteriormente introdução da religião protestante, a Companhia de Jesus passou a dedicar-se a educação e catequese. Expandiu-se por todas as colônias com o intuito de erradicar a disseminação do protestantismo no mundo (Nascimento, 2007).

<sup>2</sup>Locais que reuniam índios nos horários de manhã, tarde e noite onde os jesuítas transferiam parte da cultura europeia aos indígenas. Mudando os hábitos dos nativos e transformando-os em católicos, fiéis e obedientes.

de jesuítas chegou ao Brasil. Neste grupo chega José de Anchieta. Sob o comando do padre Manuel da Nóbrega, os jesuítas e suas obras espalharam-se pelo país em regiões como São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia. Em 1570, já possuíam oito estabelecimentos de ensino, sendo 5 escolas de nível elementar e três colégios de nível médio.

Podemos ver na tabela abaixo a cronologia e os nomes de alguns dos vários colégios fundados no Brasil durante todo o período jesuítico. Destacamos que esta fase da educação brasileira foi a mais longa da história já que perdurou até 1759, ano da reforma Pombalina que buscou reestruturar o ensino jesuítico para modernizar o império português.

**Tabela 1** – Colégios fundados pelos jesuítas

1550	Fundação do Colégio dos Meninos de Jesus, na Bahia
1552	Abertura dos colégios dos meninos órfãos no Brasil
1553	Inauguração do Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente
1554	Criação do terceiro Colégio dos Meninos de Jesus, em São Paulo de Piratininga
1555	Fundação das escolas jesuíticas de São Paulo de Piratininga e a da Bahia.
1556	Fundação do colégio jesuíta de Todos os Santos
1557	Fundação do colégio jesuíta do Rio de Janeiro
1568	Fundação do colégio jesuíta de Olinda
1623	Fundação do colégio jesuíta do Maranhão
1646	Fundação do colégio jesuíta de Santo Inácio, em São Paulo
1654	Criação do colégio jesuíta de São Tiago, no Espírito Santo Fundação do colégio jesuíta de São Miguel, em Santos; o de Santo Alexandre, no Pará, e o de Nossa Senhora da Luz do Maranhão
1683	Fundação do colégio jesuíta de Nossa Senhora do Ó, em Recife

(Os dados foram adaptados da Revista HISTEDBR On-line: Artigo escrito por Nascimento, acesso em 30/04/12).

Vale salientar que a educação oferecida pelos jesuítas nestes colégios beneficiava apenas os colonos brancos, já que os índios tiveram uma educação ímpar. Como dito acima, os indígenas tiveram que ser instruídos e catequizados em locais afastados das aldeias (missões), não sendo destinados para colégios como ocorriam com os filhos da elite colonial da época.

A educação realizada nas missões é caracterizada pelos jesuítas como um trabalho muito árduo e habilidoso. Árduo, porque exigiu dos padres muita coragem, determinação e paciência; habilidoso porque os catequizadores tiveram que desenvolver diversas técnicas (músicas, teatros, sermões) para primeiramente alfabetizar e em seguida impregnar as mentes indígenas com os valores europeus.

Em decorrência do estabelecimento da formação da cultura nativa nos índios adultos, os jesuítas optaram pela catequização do curumim. Os pequenos nativos ainda estavam abertos a novas práticas, hábitos e saberes, diferentemente de seus pais.

O público-alvo era preferencialmente as crianças, pois com elas os padres recolhiam o material para a organização da língua e expandiam sua obra catequizadora, ensinando-os as cantigas pias, repetidas para os parentes em sua própria língua. O menino indígena foi, afinal, o eixo da atividade missionária no Brasil Colônia (TEXEIRA e CORDEIRO, 2008, p. 4).

Os jesuítas criam esta estratégia com a finalidade de que as crianças difundissem os ideais europeus dentro das tribos, transmitindo os novos valores religiosos e culturais aos seus pais. A estratégia educativa jesuítica considerava ainda que os curumins seriam os nativos adultos do amanhã, assim, estariam desde já construindo uma base cultural para o futuro próximo. Logo, os padres catequizadores tinham consciência de que este trabalho requeria paciência e tempo.

Desta forma os jesuítas davam início à catequização através, inicialmente, de pregações e posteriormente de missões que reuniam vários índios em locais determinados. Nestas localidades iniciava o processo de aculturação da tradição nativa substituindo-a pela perspectiva cristã europeia.

Segundo Maria Lúcia Arruda Aranha (2006, p. 140) três nomes se destacam nesta fase da educação brasileira:

[...] o padre Manuel Nóbrega organizou as estruturas do ensino, atento às condições novíssimas aqui encontradas. O primeiro jesuíta a aprender a língua dos índios foi Aspilcueta Navarro, também pioneiro na penetração nos sertões em missão evangelizadora. A essas duas figuras, veio se juntar, em 1553, o noviço José de Anchieta, de apenas 19 anos, que mais tarde se destacaria no trabalho apostólico.

A autora (2006, p.141) afirma ainda que:

Inicialmente os curumins aprendiam a ler e escrever ao lado dos filhos dos colonos. Anchieta usava diversos recursos para atrair a atenção das crianças: teatro, músicas, poesia, diálogos em verso. Pelo teatro e danças, os meninos, aos poucos, aprendiam a moral e religião cristã.

Ainda segundo a autora a atividade educativa jesuítica possuía, com Anchieta, não só objetivos bem definidos, mas uma metodologia própria.

Na educação e na catequese, os sermões dos jesuítas eram importantíssimos. Neles, os padres usavam uma linguagem simples, direta e que impressionasse o “público” que os ouvia, constituído por pessoas rudes, ignorantes, analfabetas, ou seja, homens, mulheres e crianças que não estavam habituados à reflexão. Com os sermões, os jesuítas procuravam estimular as pessoas a sentirem o remorso, o medo, a culpa, inculcando-lhes a ideia de pecado, de céu, de inferno, de diabo e a possibilidade de salvação dos infiéis pelo perdão dos pecados, pela misericórdia divina e pela conversão dos povos nativos através de sua adesão ao catolicismo (ROSÁRIO E SILVA, acesso em 13/05/2012, p.7).

A autora complementa:

Além dos sermões, os jesuítas usavam outro recurso para divulgar e converter os nativos, chamados de gentios, à fé católica: o teatro e a música. As peças eram representadas e músicas cantadas na linguagem indígena, ou em português, abordavam questões do cotidiano dos nativos, mas também inculcavam-lhes a religiosidade e a moral católica, trabalhando com ideias do bem e do mal, pecado e virtude, representando divindades, adoradas pelos nativos e defendendo o monoteísmo cristão (ROSÁRIO E SILVA, acesso em 13/05/2012, p. 7).

Esta metodologia exalta claramente a principal finalidade dos jesuítas que era transformar os nativos e colonos em católicos fiéis, seguidores dos preceitos religiosos da Igreja Católica Apostólica Romana.

Com relação à submissão dos indígenas os autores Lôbo e Cruz (2008, p. 83) afirmam que:

[...] não era apenas religiosa ou cultural, era antes de tudo mercantil. Segundo Raymundo Faoro, este nativo-americano precisava se submeter a nova ordem mercantil, ou como produtor de mercadorias, ou como a própria engrenagem para a produção do açúcar brasileiro.

O aprendizado fornecido pelos jesuítas, portanto, tornavam os índios flexíveis e capacitados para abastecer as necessidades da colônia, ou seja, habilitados para se tornar escravos bons e obedientes.

Apesar das resistências indígenas, os jesuítas conseguiram aos poucos educar e catequizar a maioria dos nativos brasileiros, de acordo com os valores europeus. Banalizando todos os costumes tribais transmitidos de geração a geração e, pregando uma nova forma de viver totalmente alienada a realidade dos índios.

Segundo Oliveira e Ramalho (2012) em 1779 os jesuítas foram expulsos do Brasil por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal<sup>3</sup>. O Ministro tinha novos projetos para a educação do império português, na qual o sistema de ensino jesuítico estava descartado, em nome da modernização promovida pelo Marquês. Para acompanhar o processo modernizante aspirado pelo ministro português foram criadas as chamadas “aulas régias”. Estas aulas consistiam na atuação de um único professor para cada disciplina. Além disso, as aulas possuíam a presença constante de um diretor, responsável por fiscalizar e informar a Coroa portuguesa sobre o desempenho do processo educacional estabelecido na nova configuração do ensino “pombalino”.

Segundo Oliveira e Ramalho (2012) a expulsão dos jesuítas significou um imenso atraso na educação colonial brasileira, pois estes sujeitos representaram durante séculos os únicos profissionais habilitados para desenvolver um trabalho educacional reconhecido dentro da colônia. As aulas régias concebiam, assim, um verdadeiro esfacelamento de um processo educacional que tinha levado um longo tempo para ser concretizado.

Muito embora o Marquês de Pombal tenha objetivado um maior desenvolvimento instrucional dentro do Brasil, não preparou professores credenciados para a nova realidade estabelecida, pois a maioria dos docentes das famosas aulas régias eram sujeitos leigos<sup>4</sup>. Muitos deles educados ao molde jesuítico, estando capacitados apenas para perpetuar os valores evangelizadores jesuíticos. Como revela Marcos Marques Oliveira (2004, p. 3):

Os novos mestres-escolas e os preceptores da aristocracia rural foram formados ainda pelos Jesuítas, sendo, de certa forma, mantenedores de sua obra pedagógica: os mesmos objetivos, os mesmo métodos, a permanência do apelo à autoridade e à disciplina; o combate à originalidade, à iniciativa e à criação individual.

---

<sup>3</sup>Ministro português nomeado pelo rei José I, ficando á cargo de todas as responsabilidades administrativas do império Metropolitano.

<sup>4</sup>Conforme conceito dado pelo dicionário Aurélio (2012) “Compreendem-se por leigos os sujeitos não clérigos; que são estranhos ou desconhecedores de determinados assuntos”.

Vale salientar que nesta fase pós-jesuítas não havia “locais de ensino” congregadores da ação dos professores, alunos e diretores. As aulas ocorriam em lugares improvisados como as residências dos professores ou nas casas dos alunos filhos da elite colonial.

Segundo Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006, p.144):

Pela atuação constante até o século XVII, não só entre os nativos, mas sobre tudo na sociedade colonial, podemos dizer que os jesuítas imprimiram de modo marcante o ideário católico na concepção de mundo dos brasileiros e conseqüentemente introduziram a tradição religiosa do ensino que perdurou até a República.

Apesar dos interesses pombalinos ter expulsado os jesuítas em 1779, a atuação dos padres europeus deixou marcas seculares que perduraram na cultura brasileira, como atesta a citação acima.

O ensino jesuítico que já vinha sendo desenvolvido dentro do Brasil há séculos ficou impregnado na cultura brasileira mesmo após a expulsão dos padres, e assim, conseqüentemente o ensino oferecido pelas aulas régias não conseguiu atingir suas metas. Alguns dos motivos da falência dessas aulas são destacados por Oliveira e Ramalho (2012, p. 8):

01- As Aulas Régias modelo educacional criado para substituir o ensino dos professores - padres jesuítas especificamente na capitania do Grão-Pará no período de 1759-1808, funcionou em princípio precariamente e com o mínimo de significado. A falta de professores preparados a partir dessa nova concepção e a atitude brusca como fora implantado esse modelo ainda que seu objetivo fosse contribuir na busca de revelações do ponto de vista individual e grupal, foram algumas das conseqüências que contribuíram para a fragmentação e precariedade de sua execução.

02- Deduz-se que a precariedade e a fragmentação que tiveram as aulas régias na capitania do Grão-Pará, está também associada à falta de espaços para seu funcionamento. Em prédios públicos somente as aulas de artilharia; as demais aulas é possível que tenham ocupado espaços das próprias casas dos professores ou residências de alunos abastados pertencente a elite colonial da capitania.

Assim, com o passar do tempo, as aulas régias foram ficando para um segundo plano, já que em primeiro se encontrava a economia, sendo acrescentados ainda a falta de professor capacitado e o choque da imposição de uma cultura educacional totalmente inédita na vida do povo brasileiro, promovendo com isso o esfacelamento da educação imposta por Pombal.

## 1.2 Da institucionalização a Criação do Ministério da educação

Nas primeiras décadas do império até o fim da República Velha em 1930, o Brasil conheceu a organização da institucionalização do ensino, através da formação de instituições, ou seja, ambientes destinados unicamente para desenvolver o saber educacional: as escolas. Além disso, a década de 1930 é marcada pela criação do Ministério de Educação e Saúde Pública (MESP).

Em 1824, já havia sido criada a primeira Constituição do Brasil que estabelecia uma educação instruída publicamente, ou seja, um dever do Estado. Neste sentido, foram criadas escolas primárias em todo o país como parte da estratégia de uma educação que provesse o “direito de todos”. Porém, apenas os jovens pertencentes à elite econômica teriam acesso a estas escolas secundárias. Excluindo tantos os pobres quanto os negros desse “direito” de estudar em escolas secundárias. Sendo que os escravos não podiam frequentar nem mesmo a escolas primárias, ditas públicas<sup>5</sup> na época.

Dermeval Saviani em seu artigo intitulado “**História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário**” apresenta o processo educacional do país dividido em seis períodos: o primeiro traz como referência a educação jesuítica (1549-1759); o segundo é representado pela introdução das “aulas régias” impostas pelo Marquês de Pombal; o terceiro caracteriza-se pela tentativa de tornar o ensino público (1827-1890). O quarto período consiste na constituição dos grupos escolares (1890-1931); o quinto período é marcado pela regulamentação das escolas de nível primário, secundários e até mesmo superior (1931-1961) e o sexto período que consiste nas reformas educacionais ocorridas desde 1961 até os dias atuais. Entre estas reformas o autor ressalta “[...] a unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada [...]” (SALVIANI, 2008, p. 2).

Segundo o autor

O terceiro período (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o quarto

---

<sup>5</sup>Na realidade o público que tinha acesso a escolas primárias na época do período imperial brasileiro eram apenas os “cidadãos”. Para ser considerado um cidadão o indivíduo tinha que ser do sexo masculino e rico, assim, as mulheres, os pobres e os escravos estavam excluídos dessa oferta gratuita de educação pública (DÓRES, 2007).

período (1890-1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano (SAVIANI, 2008, p. 2).

Assim, Saviani (2008) verifica que no Brasil imperial já nasce uma preocupação em buscar uma institucionalização da educação pública. Sendo que este interesse ganhou uma maior lapidação e concretização em início da década de 1930. No decorrer desse período (1890-1931), o Brasil conheceu a construção das primeiras escolas primárias, erguidas com o apoio dos estados federativos, pois o governo republicano instituiu que a instrução primária era de responsabilidade local, ficando a cargo do governo central apenas o ensino secundário e o superior.

Dessa forma os estados iniciaram as edificações das escolas primárias, em que cada estabelecimento era construído ao ritmo e interesse da própria federação. Assim, conforme Silva (2012) São Paulo teve o seu primeiro grupo escolar em 1893; Maranhão em 1903; Minas Gerais em 1906; o Rio Grande do Norte e Espírito Santo em 1908 e a Paraíba em 1916, por exemplo. Observe que os estados enfatizados iniciaram a construção de suas escolas primárias cada um no seu próprio tempo.

Segundo Paiva e Lima (2012) estes estabelecimentos escolares eram construídos geralmente próximos à elite econômica, ou quando não, abrigavam estrutura de internato, como é o caso do Colégio do Padre Rolim, no sertão do Piranhas.

[...] padre Rolim remete ao herói: o enfrentamento da aridez do sertão nordestino e dos fazendeiros; a busca de alunos para sua escola; o desafio de assumir todo o processo educativo em forma de internato, iniciando com apenas seis alunos na serraria da fazenda onde morava, garantindo alimentação, pouso e estudo; o enfrentamento das adversidades; o preparo do sertanejo para desenvolver a fazenda de cajás que aos poucos foi ganhando autonomia. O espaço foi se emancipando e tornando-se a cidade de Cajazeiras, no sertão nordestino, local de referência, de busca pelo saber: “a fazenda/escola de padre Rolim” (GOMES, 2012, p. 11).

Segundo Paiva e Lima (2012, p. 6), na Paraíba destacam-se os seguintes grupos escolares nas décadas 1920-1930:

[...] o Grupo Escolar Dr. Thomás Mindello, situado na Avenida Guedes Pereira e o Grupo Escolar Cel. Antonio Pessôa, à Rua Beaurepaire Rohan. Nos antigos bairros nobres da capital estão o Grupo Escolar Dr. Eptácio Pessôa, no Tambiá, Grupo Escolar Isabel Maria das Neves, na Avenida João Machado e o Grupo Escolar D. Pedro II, localizado na rua das Trincheiras.

No interior havia o Grupo Escolar de Campina Grande constituindo-se o primeiro da cidade; o Grupo Escolar Cel. Antonio Pessôa em Umbuzeiro; o Grupo Escolar Padre Ibiapina em Itabaiana e em Cajazeiras o Grupo Escolar Padre Rolim.

Observa-se que à maioria das escolas destacadas encontram-se localizadas na zona urbana. No entanto, ressaltamos a escola Padre Rolim, fundada no ano de 1829 iniciando sua ação educativa numa fazenda no Sítio Cajazeiras, assim como revela Gomes (2012, p. 14):

A programação da escola incluía uma conferência semanal às sextas-feiras, denominada “quilo”, que consistia em uma palestra entre o padre/educador e os alunos. Padre Rolim sentava-se na tribuna, no centro, local do chefe, o que remete ao símbolo ascensional, e os alunos, silenciosos e atentos, tomavam seus lugares nos banquinhos feitos de tijolos ao redor.

O padre/educador procedia à leitura de trechos escolhidos e fazia as admoestações necessárias à vida colegial. O quilo durava uma hora e meia.

Nesta casa/saber prefigurava o candeeiro do conhecimento que devia permanecer aceso com a luz do saber que se desvelava a cada conhecimento adquirido, formando discípulos e homens doutos.

A precariedade das instalações da escola não era, a princípio, uma preocupação para padre Rolim. O que importava era a casa/saber. Cada aluno tinha seu livro, seu material de estudo e recebia o necessário para sua sobrevivência. O único desejo de padre Rolim era transmitir o conhecimento a seus parentes e a outros jovens filhos de fazendeiros.

Independentemente da instituição escolar e de sua localização, os colégios deveriam abarcar a massa, afinal eram estabelecimentos “públicos”. Ou pelo menos deveriam ser de acordo com a constituição. Segundo Saviani (2008, p. 2):

[...] apesar do entusiasmo que marcou o início do período republicano com a criação dos grupos escolares, até o final da Primeira República o ensino escolar permaneceu praticamente estagnado, como se vê pelo número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869 em 1900, para 11.401.715 em 1920. Em contrapartida, a partir da década de 1930 a matrícula geral saltou de 2.238.773 alunos (ensino primário: 2.107.617; ensino médio: 108.305; ensino superior: 22.851) em 1933 para 44.708.589 (primário: 35.792.554; médio: 6.968.531; superior: 1.947.504) em 1998. Considerando-se que a população do país girava em torno de 40 milhões em 1933, passando a aproximadamente 167 milhões em 1998, conclui-se que, enquanto a população global quadruplicou, a matrícula escolar geral aumentou vinte vezes.

Observemos que os dados demonstram que grande parte da população brasileira em fins do período republicano permanecia analfabeta, ou seja, sem participar do processo escolar oferecido pelo regime.

Nesta nova perspectiva educacional o ensino de História no Brasil começa a auferir maior importância, principalmente a partir do século XIX. Circe Bittencourt (2008, p. 60) revela que “[...] sua importância foi ampliada como conteúdo encarregado de veicular uma ‘história nacional’ e como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma ‘identidade nacional’”.

Em fins do período monárquico, construiu-se uma grande preocupação em despertar no povo brasileiro uma identidade nacional. Segundo Oliveira (2012, p. 5):

[...] a disciplina escolar História foi, entre outras, o instrumento para a consolidação dessa identidade. O ensino da disciplina escolar se efetuou a partir das narrativas dos feitos dos *grandes personagens* da vida pública, convertidos em modelos a serem seguidos, fazendo predominar a História Biográfica, cuja transmissão dos conhecimentos organizados em torno dela era marca de pertencimento às camadas dominantes na sociedade.

O desenvolvimento na prática dessas transformações educacionais exigidas pelo regime imperial ficou em grande parte a critério do Colégio Pedro II<sup>6</sup>. Esta instituição tornou-se o padrão a ser seguido por todo o Brasil monárquico.

Segundo Bittencourt (2008), o ensino de história no Colégio Pedro II baseava-se na narrativa dos feitos dos grandes personagens, que imbuídos da fé cristã, tinham se tornado heróis nacionais. “A narração da vida dos santos e de heróis profanos denominava-se história biográfica e era defendida pelos educadores da época como ‘modelo pedagógico’ para as classes elementares” (BITTENCOURT, 2008, p. 59). Além disso, os conteúdos abordavam temas como “a Constituição do Império e História do Brasil”, buscando despertar o sentimento de amor e dever pátrio e concretizar a formação cívica e moral da população.

---

<sup>6</sup>O colégio Pedro II foi criado no século XIX no Rio de Janeiro, servindo de modelo padrão para vários outros lugares do Brasil. Sendo caracterizado como uma instituição federal responsável por formar boa parcela da elite brasileira. Afinal, seu reconhecimento era tão expressivo que grande parte dos filhos dos homens ricos do país era enviada para estudar no famoso colégio Pedro II. Todos os ideários deste estabelecimento estavam destinados a concretizar o projeto civilizatório regido pela Monarquia. Para saber mais ver OLIVEIRA, Ana. **Colégio Pedro II: Espaço-Tempo Produtor De Políticas Curriculares**. Disponível em: [http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n6/numero610\\_colegio\\_pedro\\_ii\\_espaco\\_tempo\\_produtores\\_de\\_politicas\\_curriculares.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n6/numero610_colegio_pedro_ii_espaco_tempo_produtores_de_politicas_curriculares.pdf) Acesso em 28/04/2012.

Na esteira da ação do Colégio Pedro II, lembra-nos Gasperazzo (2012, s/p) que a primeira proposta do Instituto História e Geográfica Brasileiro:

[...] enfatizava a miscigenação (branco/negro/índio), mas defendia a hierarquização destacando a superioridade da raça branca, privilegiava o Estado como principal agente da História e enfatizava fatos essenciais na constituição do processo histórico nacional como as grandes navegações, as façanhas marítimas comerciais e guerreiras dos portugueses, a transferência e o desenvolvimento das instituições municipais portuguesas no Brasil, o papel dos jesuítas na catequese e as relações entre a Igreja e o Estado. A história é relatada como uma verdade indiscutível e estruturada como um processo contínuo, linear que determinava a vida social do presente.

As principais tarefas que eram exigidas dos professores das escolas primárias eram ensinar os indivíduos a ler, a escrever, a contar e as doutrinas religiosas. O processo avaliativo era realizado por meio da memorização de datas, nomes e lugares.

A memorização era a tônica do processo de aprendizagem e a principal capacidade exigida dos alunos para o sucesso escolar. Aprender era memorizar. Tal concepção de aprendizado, fundamental no desenvolvimento da capacidade do aluno em memorizar, criava uma série de atividades para “o exercício de memória”, constituindo os chamados métodos mnemônicos (BITTENCOURT, 2008, p.68).

Sabemos que o século XIX e as primeiras décadas do século XX caracterizaram uma época muito promissora para educação nacional. Fatores como a abolição da escravidão; o aumento no contingente populacional; a proclamação da república; a industrialização, urbanização e modernização do país fizeram com que o número de escolas fosse ampliado consideravelmente, havendo, portanto uma concretização da institucionalização do ensino brasileiro.

Neste momento, a alfabetização era um fator predominante para conseguir se inserir na cidadania política, ou seja, conseguir votar. No Regime Republicano saber ler e escrever eram sinais de um voto a mais, portanto, novos programas curriculares foram construídos com intuito de “[...] sedimentar uma identidade nacional, por meio da homogeneização da cultura escolar no que diz respeito á existência de um passado único na constituição da Nação” (BITTENCOURT, 2008, p. 64).

Muito embora o novo regime necessitasse da ajuda da massa, através do voto, para manter-se, não significou mudança no ensino de história. Este continuou elitista e exaltador das façanhas dos heróis nacionais, excluindo a participação popular na construção da história nacional. Diante do exposto, podemos afirmar que a República não proporcionou melhorias no sistema escolar, já que a educação continuou para poucos eleitos; não era um instrumento de mudança social. O ensino de história era a base para o estabelecimento do *status quo* econômico e político, formando a elite para ser elite e ignorando as outras categorias sociais que compõem o Brasil. No geral, os poucos “pobres” que chegavam à escola acabavam docilizados, incapazes de formular um pensamento crítico e transformador sobre sua situação política, social ou econômica vivenciada naquele momento histórico.

Circe Bittencourt (2008, p. 64), afirma que

O conceito de cidadania, criado com auxílio dos estudos de História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia o político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e trabalhar dentro da ordem institucional. Os efeitos dos “grandes homens”, serem de uma elite predestinada, haviam criado a Nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidariam de conduzir o País ao seu destino.

O ensino de história tinha como grande finalidade formar um “cidadão patriótico”. Esta formação agora era controlada unicamente pelo Estado que, sem a intervenção da Igreja buscava a todo instante promover e exaltar sua grande atuação na construção histórica nacional.

Os métodos de ensino, portanto, não tiveram muito progresso, mas o aumento no número de escolas já representou uma grande transformação. Muito embora isto não tenha significado que estes estabelecimentos de ensino eram de boa qualidade, pois a maioria funcionava em situação precária. O professor tinha como responsabilidade ministrar as disciplinas de Língua Portuguesa, História do Brasil, Educação Cívica e Geografia.

No início da década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, houve a criação do Ministério da Educação e Saúde. Conforme Lôbo e Cruz (2008, p. 88) neste momento surgem quatro propostas educacionais:

[...] De um lado, os liberais que defendem a Pedagogia Nova e a construção de um país de bases urbano-industrial; os católicos defensores da Pedagogia Tradicional; o governo de posição neutra entre os católicos e os liberais e, por fim, a proposta da Aliança Nacional Libertadora (ANL). Neste caldeirão ideológico-político-social, o governo Vargas decidiu ir pela via de sua política trabalhista: controlar as duas grandes forças representadas pela igreja Católica de um lado, e “os profissionais da educação”, do outro.

O Ministério de Educação teve como primeiro chefe o senhor Francisco Campos. Este promoveu uma série de reformas no sistema educacional brasileiro. Entre estas podemos destacar como exemplos: a organização do ensino superior, secundário e comercial. No entanto, a educação da massa brasileira continuou esquecida durante o governo Vargas.

Diante das informações percebe-se que a educação brasileira apesar de progredir no decorrer do tempo continuou excluindo parte o povo brasileiro, já que o ensino era um mecanismo fornecido apenas para aqueles que possuíam uma situação financeira favorável.

### **1.3 O ensino de história entre duas “ditaduras”: 1930 a 1964**

Na década de 1930 o Brasil assistiu uma grande transformação educacional, tanto no que diz respeito à legislação quanto em suas efetivas práticas.

Segundo Lôbo e Cruz (2008) em 1934 o Ministério de Educação possuía um novo ministro, Gustavo Capanema. No poder, o governante estabeleceu como uma de suas reformas, que a educação deveria ser de responsabilidade do Estado. No entanto em 1937, Getúlio Vargas vetou esta decisão e proclamou que o poder público deveria ter como obrigação a manutenção de apenas 30% da educação brasileira. Sendo que 10% eram para fins municipais e 20% estaduais e federais. Ficando o restante a cargo dos próprios Estados e municípios.

Segundo Bittencourt (2008) é na década de 1930 que surge uma nova proposta de ensino para a formação dos alunos, através da introdução de temas sociais próximos a realidade do discente. Para abarcar tais necessidades surgiu a proposta da criação de uma nova disciplina: os Estudos Sociais. Esta disciplina deveria sintetizar os conteúdos de História, Geografia e Civismo. Afinal, os Estudos Sociais teriam que englobar essas três disciplinas de forma branda e persuasiva na formação de indivíduos conformados e adaptados com o sistema político vigente.

Os Estudos Sociais poderiam atender os problemas da sociedade moderna e ajudar a enfrentar riscos por serem constituídos de “diferentes matérias” no intuito de dar segurança e estabilidade aos educando. Tais “matérias” provinham da geografia humana, da Sociologia, da Economia, da História e da Antropologia Cultural, que se misturavam para construir “ciências morais”. Elas se integravam para explicar o mundo capitalista organizado segundo o regime democrático norte-americano, que favoreceu a ação e o “espírito” de competitividade como garantia de sucesso, condição que exige um desenvolvimento de capacidade de crítica segundo os moldes liberais: criticar para aperfeiçoar o sistema vigente e melhor se adaptar a ele (BITTENCOURT, 2008, p. 74).

Essa integração de várias disciplinas numa única deu origem a um procedimento denominado método ativo<sup>7</sup>. Neste método, os alunos teriam a oportunidade de se converter em indivíduos “socialmente eficiente para o sistema”.

Conforme Lôbo e Cruz (2008) a década de 1940 foi marcada pela constituição de um conjunto de decretos educacionais que deram origem as chamadas Leis Orgânicas do Ensino ou Reforma Capanema. Estas leis previam uma reformulação em todos os níveis educacionais, dando continuidade ao projeto de Francisco Campos. Entre as reformas o principal foco era o ensino secundário, pois estabelecia que este fosse um direito de todos e, portanto, público. Mas na realidade, o ensino secundário continuou elitista excluindo mais uma vez a presença da massa brasileira.

Na década de 1950 e 1960 o ensino secundário, ainda não obrigatório para adentrar no ensino superior, dividiu a disciplina de História em dois seguimentos, a saber: História Geral e do Brasil. Com isso buscava-se evidenciar a história nacional ainda elitista. Além disso, o ensino de História voltou-se para temas ligados à economia, principalmente a industrialização no intuito de promover uma modernização no País e na tentativa de formar o “cidadão político”. Segundo Bittencourt (2008) sob a influência norte-americana o currículo vai dar lugar a História da América, enfatizando a dos Estados Unidos. Este país seria um exemplo a ser seguido, pois tinha conquistado poder e modernização, algo almejado pelas elites do poder público vigente na época.

Não podemos esquecer que o ensino de História permaneceu por um longo tempo, segundo Bittencourt (2008), atrelado à ideia da memorização de fatos, datas e heróis. Pois até mesmo quando o ensino secundário passou a ser obrigatório na década de 1930, sendo

---

<sup>7</sup>Entende-se por método ativo a prática pedagógica que busca despertar no aluno uma formação social que possa torná-lo um indivíduo hábil para ao sistema. Para saber mais ver Bittencourt, 2008.

considerado como fase preparatória para entrar no nível superior, a disciplina de História, continuou sendo lecionada e avaliada nos exames de vestibulares através do método mnemônico, mostrando com isso que nenhuma mudança concreta havia ocorrido na tentativa de utilizar a disciplina na promoção da capacidade crítica do indivíduo.

Na verdade, mesmo com a introdução do currículo científico nos anos 1950, Bittencourt (2008) afirma que o método mnemônico continuou sendo empregado na verificação da aprendizagem dos alunos.

Vale lembrar que o início dos anos 1960 foi marcado pela predominância de vários movimentos educacionais e culturais na promoção da alfabetização de jovens e adultos. Isto porque o Brasil estava “no auge do populismo brasileiro e simultaneamente no bojo de uma crise de hegemonia política e de aceleração do desenvolvimento econômico” (FÁVERO e SOARES JÚNIOR, 1992, p. 01). Entre as instituições escolares alfabetizadoras podemos citar algumas que marcaram a história educacional da Paraíba: a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR); o Sistema Rádio - Educativo da Paraíba (SIREPA); a Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC).

Conforme Scocugia (2012) todos esses programas atuaram na alfabetização de populares paraibanos, sempre atrelados a um processo educacional de cunho político, já que nesta época o estado possuía um índice de analfabetismo de 66,8% (sessenta e seis vírgula oito por cento), ou seja, extremamente preocupante para um Estado localizado dentro de um país ansioso por modernização.

Segundo Fávero e Soares Júnior (1992) a CEPLAR surgiu em 1962 num período em que o povo brasileiro em geral estava apreensivo por reconhecimento de seus direitos políticos, sociais e econômicos. Uma vez que o Nordeste estava presenciando, mais especificamente em Recife, um movimento de cunho cultural e educacional voltado para a alfabetização de adultos fundamentada no método de Paulo Freire. Este movimento se alastrou até a Paraíba onde foi fundada a CEPLAR, numa tentativa de quebrar os padrões políticos conservadores e revelar uma maior conscientização populacional em relação à sua realidade.

Portanto, a CEPLAR abrolhou como uma estratégia educacional que “conscientizava” as populações, através de um processo educativo que buscava alfabetizar os homens mediante o conhecimento da realidade na qual todos estavam inseridos.

No campo da educação popular, a CEPLAR foi pioneira na experimentação do Método Paulo “Freire”. A “realidade” brasileira e, especificamente, a nordestina/paraibana, constituiu o tema central de suas atividades entremeadas pelo teatro popular e erigidas nos ‘círculo de cultura’, pensada como ‘escolas de conscientização’ político-pedagógico (SCOCUGIA, 2012, s/p).

Em meados da década de 1960 a Campanha de Educação Popular da Paraíba estava chegando ao fim, graças à educação politizada que a mesma proporcionava. Pois sua atuação beneficiava uma maior conscientização da massa, diante das condições sociais, política e econômica que lhes eram impostas. Não sendo, portanto, conveniente para as ações governamentais.

Além da CEPLAR existiu outro programa educacional que operou na década de 1960, o SIREPA. O programa tinha como principal meio de propagação o rádio. As “escolas radiofônicas” funcionavam através de aulas alfabetizantes transmitidas à noite. Para que houvesse um bom funcionamento havia monitores que eram orientados por supervisores. Estes últimos realizavam visitas periódicas para instruir os monitores dos programas de rádio.

Ao contrário do CEPLAR, o SIRAPA não gerou resultados positivos no processo educacional paraibano. Pois o rádio nem sempre supria a presença e orientação de um professor na sala de aula.

Paralelo a esses programas educacionais surgia a Cruzada ABC, esta atingiu um enorme poder expansivo e alfabetizador, contando com ajuda do governo estadual e dos ditadores militares do Brasil. Totalmente contrária à educação promovida pelos programas do CEPLAR e do SIREPA, ou seja, a capacidade de alfabetizar um ser que desenvolvesse um senso crítico com relação a sua realidade. Sendo muito bem vista pelos políticos locais, já que se tornou uma forte aliada do regime vigente na época.

Tanto a CEPLAR quanto a SIREPA e a Cruzada do ABC proporcionaram a alfabetização de vários jovens e adultos paraibanos. Todavia, cada um desses programas desenvolvia nos alunos uma formação distinta, pois enquanto uns buscavam despertar uma consciência libertadora, outros despertavam uma mentalidade alienada, mas conveniente para o sistema governamental brasileiro que presidia nesta época.

#### **1.4 O ensino de 1964 - a reabertura**

Durante o período ditatorial a educação brasileira sofreu muitas transformações. Todas as reformas tinham por finalidade adequar o sistema educacional as exigências ideológicas e políticas estabelecidas pelo novo regime.

O ensino de história e o ensino de geografia perderam parte de sua autonomia, isso porque se acreditava que ambos poderiam formar “mentes subversivas”<sup>8</sup>. Assim, as disciplinas tiveram que se adequar às exigências do regime. Aos professores foram exigidos que selecionassem todos os conteúdos de acordo com os interesses e metas da Ditadura recém- implantada no país.

A Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, possuíam o objetivo de formar e manter uma determinada consciência “cívica”, “patriótica” e “disciplinar” em toda a sociedade brasileira, mantendo-adentro de determinados padrões de comportamento político/social, condizentes com a nova ideologia política. Conseqüentemente, a ação pedagógica dos professores de História deveria se adaptar aos novos objetivos propostos por estas disciplinas (CEREZER, 2009, p. 7).

Na Ditadura Militar, o ensino médio e o ensino superior deixaram de ser uma obrigação do Estado, que cortou as verbas financiadas para estas categorias, com o objetivo de diminuir os gastos. Por isto, este período será marcado pelo aumento do número de faculdades e escolas (ensino médio) privadas. Já que não havia mais instituições públicas para abarcar estes níveis de ensino.

Com relação às universidades, desde o início do período ditatorial brasileiro que estes estabelecimentos eram constantemente controlados pela censura. Sendo assim, o poder repressivo do estado não hesitava em usar sua força para sobrepujar os estudantes e professores. Vetando qualquer contestação crítica e controlando o poder ideológico dos educadores. Estas instituições de ensino, dependendo do controle exercido pelo Estado poderiam ameaçar “a boa formação da juventude brasileira”. Deste modo o regime militar tentava adequar caracterizar as universidades de acordo com a política e a economia ditatorial.

A universidade é um dos principais lugares onde a produção intelectual floresce, onde informação recebida é amplamente debatida, onde há espaço tanto para o docente como para o discente expor, num diálogo democrático, suas ideias e

---

<sup>8</sup>Termo utilizado para designar toda e qualquer pessoa, que desenvolvesse um sentimento contrário ao regime ditatorial brasileiro (Cerezer, 2009).

opiniões, possibilitando a criação e também a transformação do conhecimento. Por ser um espaço do saber onde são discutidas, entre outras coisas, as questões referentes á sociedade e á política, a fiscalização das universidades sempre foi uma preocupação do regime militar (CHAFFE, 2009, p. 18).

Já sabemos que a censura e a repressão caminhava sempre lado a lado na Ditadura Militar. Por isto, neste período, o ensino de história será totalmente descaracterizado. Todos os conteúdos foram resumidos minimamente, cortando as partes que representassem alguma manifestação contrária ao regime. Dentro das escolas havia sempre supervisores para observar, vetar e reprimir as ações dos professores que apresentassem alguma ideia que promovesse criticidade no aluno, fazendo com que o docente perdesse toda a sua autonomia em sala de aula.

Entre as várias reformas estabelecidas pelo Estado ditador na política educacional pode-se destacar a qualificação, ou melhor, desqualificação dos professores. Uma vez que o governo incentivou a abertura de cursos profissionalizantes de educadores, principalmente polivalentes. Os cursos deveriam ser concluídos num prazo mínimo, para evitar os gastos do estado e para que os novos profissionais entrassem o mais rápido possível nas intuições de ensino. Estes docentes recém- formados tinham como grande responsabilidade exaltar os valores morais e cívicos nacionais.

Muitos educadores foram formados para ministrar a disciplina de Estudo Social, que era a grande responsável pelo ensino e emprego das atividades cívicas. Nos anos 1980 e 1990 esses profissionais assistiram à extinção dessa matéria e a volta das disciplinas de História e Geografia. Vale ressaltar que em fins da Ditadura os professores foram de grande ajuda na luta pela volta da democracia no país, alegando as más condições de trabalho, a falta de autonomia e a desvalorização do ensino, acarretadas pelas exigências impostas após o golpe de 1964.

Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 24) diz que:

[...] no período ditatorial, sobretudo após 1968, o ensino de história tem afirmado sua importância como estratégia política do Estado, como instrumento de dominação, porque capaz de manipular dados que são variáveis importantes na correlação de forças e capaz de uma intervenção direta social, por meio do trabalho com a memória coletiva. Nesse sentido, esteve submetido á lógica política do governo.

Em fins de década de 1970 e ao longo da década de 1980, o regime ditatorial começa a demonstrar sinal de exaustão, graças às manifestações populares dotadas de uma consciência crítica com relação à ditadura. Levando com ele boa parte dessa estrutura educacional alienadora. Entre estas manifestações havia a dos profissionais que lutavam pela extinção da disciplina de Estudos Sociais e pela volta da Geografia e da História nos currículos brasileiros.

Em 1985 chega o fim do período ditatorial e o início da redemocratização que trouxe consigo uma série de inovações sociais, políticas e econômicas. Mais uma vez o ensino como um todo acompanha essas transformações, apresentando muitas melhorias quando comparadas ao período anterior.

Na década de 1980 surgia uma nova preocupação com a reformulação dos currículos que deveriam integrar os alunos das camadas populares. Diante destas circunstâncias gerou-se uma grande dúvida de quais conteúdos deveriam permanecer e quais seriam alterados.

Desta forma surgiram duas correntes defensoras de valores distintos, ambas relacionadas aos conteúdos que deveriam compor os currículos das escolas democráticas. A primeira, composta pelos defensores da ideia de que os conteúdos estudados nas escolas das massas populares deveriam ser os mesmos dos estabelecimentos de ensino da elite. Ou seja, os assuntos das escolas elitistas tinham que permanecer nos currículos, pois a apropriação destes conteúdos pela massa permitiria “as transformações das relações sociais vigentes”, servindo de exercício de cidadania para as classes populares (BITTENCOURT, 2008).

Como exemplo dos defensores dos conteúdos elitistas na propagação curricular pode-se enfatizar o Estado de Minas Gerais e São Paulo.

No estado de Minas Gerais, o processo é liderado por Neidson Rodrigues, que conclamou professores, alunos e pais à participação nas mudanças pretendidas. A fim de realizar um diagnóstico da situação das escolas, conhecer os projetos pedagógicos em desenvolvimento e sistematizar as propostas para uma nova política de educação, a Secretaria de Educação, com o apoio de inúmeras outras entidades ligadas à educação, organizou o Congresso Mineiro, no qual estiveram presentes mais de 5 mil escolas estaduais. Ainda que a participação não tenha sido a esperada, pode-se assinalar como principal contribuição do Congresso o abandono, no âmbito da Secretaria, de métodos autoritários no tratamento de questões educacionais (MOREIRA, 2000, p. 04).

Já em São Paulo, Moreira (2000, p. 5) afirma que:

[...] Guiomar Namó de Mello coordenou a reformulação implementada. Nela também se valorizou a escola como transmissora do saber sistematizado, de validade universal, que constituía parte dos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade. A mudança curricular prevista não chegou a ser integralmente concretizada, mas se extinguiu a disciplina estudos sociais na 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries, voltando-se a ensinar as tradicionais história e geografia.

Conforme Moreira (2000), no que tange o estado mineiro e paulista pode-se dizer que os dois foram fortes representantes na luta pela reformulação do currículo escolar.

A segunda corrente era composta pelos defensores de Paulo Freire<sup>9</sup> que tinham por propósito inserir nos currículos a realidade social do aluno, possibilitando que o mesmo despertasse um conhecimento político e crítico que viesse a colaborar no processo democrático em construção.

O Rio de Janeiro, por exemplo, aderiu a uma reformulação curricular bastante distinta das propostas de Minas Gerais e São Paulo, dando prioridade aos princípios de Paulo Freire para a construção de um currículo abarcador das “classes subalternas”.

Os currículos pautados nos princípios de Freire deveriam ter como eixo organizador as necessidades e as exigências da vida social, não as disciplinas tradicionais. Daí a preocupação em codificar e decodificar temas geradores, trabalhados nas salas de aula por meio do diálogo entre professores e estudantes. É, aliás, pelo diálogo com outros educadores e intelectuais que se elaboraram muitos dos últimos livros de Freire. Em um deles, com Ira Shor, os dois interlocutores acentuaram que um currículo oficial comum representa uma forma autoritária e mecânica de organizar o ensino, que expressa desconfiança em relação à habilidade dos estudantes e à competência dos professores, assim como constitui uma tentativa de manipulação de suas atividades. Adotando outra perspectiva, sugeriram que se organizasse o currículo criativamente, a partir de uma pedagogia que, considerando os temas, as necessidades e a linguagem dos alunos, reinventasse o conhecimento e o utilizasse no desvelamento das relações de poder na sociedade. Daí a preferência dos autores associados à educação popular por currículos mais localmente definidos, ao invés de currículos decididos, em instâncias centrais, para todo um sistema escolar (Freire e Shorapud MOREIRA, 2000, p. 7).

---

<sup>9</sup>Paulo Freire é reconhecido como um dos grandes educadores do século XX. Sendo seu trabalho pedagógico caracterizado como uma educação libertadora de cunho político e pedagógico. Pois durante sua vida, o educador desenvolveu várias ideias que tinham por finalidade despertar no aluno uma consciência crítica do seu ambiente político, econômico e social. Fazendo com que esse discente, seja criança, jovem ou adulto, pudesse se reconhecer enquanto sujeito capaz de transformar sua realidade (Bittencourt, 2008).

Apesar das duas propostas (conteúdos elitistas e princípios de Paulo Freire) terem aceitação, o propósito elitista ganhou maior credibilidade na introdução dos conteúdos pertencentes aos currículos democráticos.

Nos anos 1990 ocorreu uma intensa reformulação nos currículos escolares de vários países do mundo inclusive no Brasil. Estes reparos foram consagrados graças às propostas curriculares que possibilitaram as alterações necessárias para melhorar a educação brasileira. Por isto teve início grandes questionamentos em torno da política educacional de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que iria alterar bastante a educação em geral.

Afinal, os novos tempos exigiam uma concretização das reformulações educacionais que já vinham sendo planejadas desde a década passada para atender as necessidades contemporâneas. Em 1996 o presidente Fernando Henrique Cardoso aprovou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Dando continuidade as reformas educacionais da década de 1990 e na esteira da LDBEN, em 1997 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental e ensino médio. Os PCNs buscavam apresentar uma proposta de unificação curricular no país, um guia para que os sistemas de ensino (Federal, Estadual e Municipal) encontrassem homogeneização, sem perder as heterogeneidades locais.

Em 2002 foi criada as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) com o intuito de organizar, orientar e avaliar a Educação Básica brasileira. Segundo Menezes e Santos (2002, p. 1) as DCNs:

São normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União "estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum".

Conforme o Conselho Nacional de Educação, as diretrizes curriculares têm por objetivo principal contemplar “elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente.” (Menezes e Santos,

2012, p. 1). As discussões em torno dessas novas modificações sofridas pela educação em fins do século XX e início do XXI serão abordadas no capítulo seguinte.

Portanto, a educação brasileira ao longo do tempo sofreu e continua sofrendo uma série de formulações, procurando se adequar as necessidades estabelecidas pelo contexto histórico de cada época.

## CAPÍTULO 2

### CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PAULISTA- PB

A educação no município de Paulista, Estado da Paraíba tem despertado interesse de seus conterrâneos, pois a cidade localizada no alto Sertão do Rio Piranhas tem obtido grande êxito em suas ações escolares. O presente capítulo se dispõe a caracterizar essa educação.

Antes de assinalar o ensino em Paulista, cabe uma reflexão sobre as mudanças promovidas na educação nacional nos últimos 16 anos (1996–2012).

#### 2.1 As novas leis que regem a educação brasileira

Nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, a educação brasileira constatou uma série de inovações marcantes e imprescindíveis para o país. Dentre elas podemos destacar as novas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN<sup>10</sup>) de 1996, o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs<sup>11</sup>) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs<sup>12</sup>) de 1998, como já foi mencionado no capítulo anterior.

Segundo Brandão (2010) as Diretrizes e Bases da Educação Nacional possuem historicamente dois projetos constitucionais, a saber: um promulgado em 1961, pelo presidente João Goulart (Lei nº 4.024/61) e outro sancionado em 1996, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (Lei nº 9.394), sendo este último, o projeto que vigora nos dias atuais.

A elaboração da nova LDBEN diferiu cerca de oito anos para ficar totalmente concluída. Brandão (2010) afirma que a primeira proposta para a formação das novas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi iniciada em dezembro de 1988, já que o Brasil

---

<sup>10</sup>Disponível no site: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

<sup>11</sup>Disponível no site: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_jfilter&Itemid=164&params\[search\\_relevance\]=pcns&params\[search\\_method\]=exact&params\[tipobusca\]=null](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_jfilter&Itemid=164&params[search_relevance]=pcns&params[search_method]=exact&params[tipobusca]=null)

<sup>12</sup>Disponível no site: <http://pt.scribd.com/doc/61098206/DIRETRIZES-CURRICULARES-NACIONAIS>

tinha acabado de promulgar uma nova constituição nacional fazia-se necessário a criação de uma nova “Constituição do Ensino”<sup>13</sup> que englobasse a nova realidade brasileira.

Em 20 de Dezembro de 1996, foi sancionada a nova LDBEN com a finalidade de normatizar o sistema de ensino no país, hierarquizando as competências das esferas do poder público. Este documento em suas diferentes partes busca determinar os direitos e deveres das redes de ensino federal, estadual e municipal. Além disso, retrata e normaliza os quatro níveis de ensino: a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação superior.

Como o capítulo em questão visa caracterizar a educação no município de Paulista serão destacadas dentro da LDBEN, principalmente, as partes que referenciam direitos e deveres do município e conseqüentemente o ensino fundamental, que é prioridade da rede municipal.

No primeiro artigo desta lei o Governo brasileiro buscou apresentar os conceitos norteadores da educação nacional.

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, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e á prática social. (BRSIL, 1996, p. 17).

A LDBEN passa a compreender a educação como um processo que ocorre em diferentes espaços (na família, na sociedade, no trabalho, nas manifestações culturais) e, também, na escola. Apesar da ampliação do conceito de espaço educacional, a LDBEN vincula a educação escolar ao mundo do trabalho, para ele se voltando.

Quanto à normatização dos sistemas municipais de ensino, o artigo 11 preconiza:

Os municípios incumbir-se-ão de:

---

<sup>13</sup>Termo utilizado por Brandão em seu livro **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96 Comentada e Interpretada, Artigo por Artigo.**

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 escolas;

III – baixar normas complementares para o seu sistema;

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. (BRASIL, 1996, p. 48).

De acordo com os incisos acima citados os Municípios devem desenvolver uma parceria com os Estados e o poder Federal de forma a colaborar para o desenvolvimento e progresso das políticas educacionais. Segundo Brandão (2010) as particularidades municipais tem que estarem em consonância com as políticas que regem a educação estadual e federal. No entanto, o escritor interpreta que essa parceria entre Municípios, Estados e Federação não impede que as redes municipais criem regras complementares em que auxiliem nas especificidades da realidade vivenciada por cada municipalidade. Pois essa liberdade, desde que exercida em proporções adequadas, promove o bom funcionamento da educação municipal.

O inciso V defende a responsabilidade dos municípios no sentido de assegurarem o ensino infantil (creches e pré-escola), sendo sua maior prioridade o ensino fundamental. Os demais níveis de ensino só poderão ser ofertados se houver a garantia satisfatória do ensino fundamental.

Brandão (2010, p. 87) numa interpretação do Art. 32 da LDBEN afirma que o objetivo do ensino fundamental é:

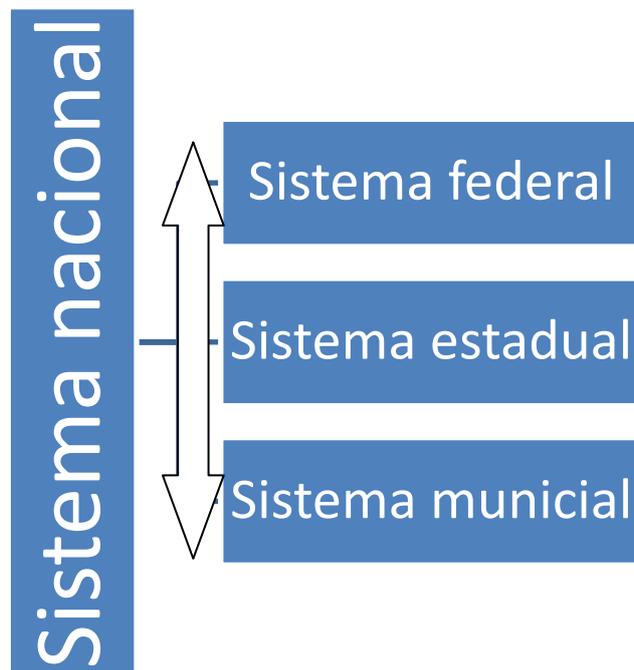
A “formação básica do cidadão”. Em seus quatro incisos, o art. 32 esclarece que esse objetivo será atingido mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (inciso I), “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (inciso II), “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (inciso III) e com o

“fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (inciso IV).

Percebemos que o ensino fundamental tem como finalidade proporcionar a formação básica dos alunos através do desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem que será despertada por meio das áreas de ensino que abordam diversos objetivos, com a meta de formar um cidadão reconhecedor de seu papel social.

A nova LDBEN representa a busca pela transformação da educação no Brasil. Seus capítulos, artigos, seções e incisos buscam assegurar uma educação de qualidade hierarquicamente balizada na ideia dos sistemas de ensino. Curiosamente esta hierarquização, de um lado se flexibiliza ao permitir auto-rupturas com o estabelecimento de parcerias entre os poderes públicos para ampliar a rede escolar que compõe os sistemas escolares da base ao topo e do topo a base (ver gráfico abaixo).

**Gráfico 1** – Hierarquização do sistema de ensino brasileiro



E por outro lado, a hierarquização entrava o sistema no sentido em que a legislação de instância superior baliza a da instância inferior. Os municípios, por exemplo, dependem da legislação educacional estadual que dependem, por sua vez, da legislação educacional federal.

Foi dentro desta estrutura hierárquica que foi publicado em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), outro referencial para a educação brasileira.

Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p. 10).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais oferecem propostas que visam aprimorar o processo do ensino-aprendizagem. Por isso os documentos apresentam-se divididos de acordo com ciclos de ensino, pois dessa maneira “... tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem” (BRASIL, 1997, p. 39).

Para o ensino fundamental, por exemplo, os PCNs evidenciam uma série de objetivos gerais que devem ser alcançados pelos alunos no decorrer dos nove anos de estudo, proporcionando no discente uma formação básica para o exercício da cidadania. Algumas dessas metas podem ser observadas a seguir:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- 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, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- 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; (BRASIL, 1997, p. 66).

Os PCNs, portanto, se tornaram fortes parceiros na orientação dos professores, pois para cada disciplina foram desenvolvidos documentos que trazem consigo, dentre outras coisas, a indicação dos conteúdos ou eixos temáticos mais propícios para os ciclos de ensino. Além disso, apresentam critérios de avaliação que possibilitam o professor desenvolver métodos avaliativos mais focados em objetivos que resultem num maior rendimento e, portanto, um melhor ensino-aprendizagem. Servindo para os professores como “instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos,

no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático.” (BRASIL, 1997, p. 4).

Em 2002, a educação brasileira ganha mais um aporte legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Estas buscam orientar, organizar e avaliar as práticas educacionais, respeitando as necessidades particulares dos currículos das instituições de ensino.

Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 2002, p. 18).

Segundo Lucas Rodrigues (2012) as DCNs têm sua origem na LDBEN, visando desenvolver uma educação comum, no entanto as Diretrizes Curriculares Nacionais não deixam de preservar o espaço para a autonomia das escolas que devem desenvolver uma educação que seja conivente com a realidade na qual está incutida.

As diretrizes curriculares visam preservar a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica, incentivando as instituições a montar seu currículo, recortando, dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos que lhe convêm para a formação daquelas competências explícitas nas DCNs. Desse modo, as escolas devem trabalhar os conteúdos básicos nos contextos que lhe parecerem necessários, considerando o perfil dos alunos que atendem, a região em que estão inseridas e outros aspectos locais relevantes (RODRIGUES, 2012, p. 1).

Muito embora as DCNs sejam obrigatórias, as mesmas possuem flexibilidades e almejam, principalmente

[...] orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteando seus currículos e conteúdos mínimos. Assim, as diretrizes asseguram a formação básica, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), definindo competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (RODRIGUES, 2012, p. 1).

Na verdade, sabemos que essa apresentação da LDBEN, dos PCNs e da DCNs é muita sucinta e parcial, pois esses documentos têm muito mais a nos oferecer do que o descrito. Porém, o interesse deste capítulo está voltado para um estudo da educação dentro do município de Paulista PB. No entanto não se pode falar de educação na atualidade sem estabelecer um conhecimento e uma relação com estas três competências. Afinal, elas proporcionaram e proporcionam ainda muitos questionamentos devido às inovações estabelecidas e sua obrigatoriedade na prática. Levando a alunos e professores a se adaptarem a todo o momento as realidades prescritas em suas linhas e entrelinhas, na tentativa de melhorar as condições educacionais brasileiras.

## **2.2 A educação dentro da cidade de Paulista**

O sistema educacional do município de Paulista PB é composto, em sua zona urbana, por seis (6) escolas, sendo duas (2) privadas e quatro (4) públicas. As escolas privadas Prof<sup>a</sup> “Anízia Gomes de Araújo” e “Boa Semente” são dedicadas ao ensino infantil e pré-escolar.

Das escolas públicas, duas se vinculam a 13<sup>a</sup> Regional de Ensino e as outras a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba. A Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof<sup>a</sup> “Margarida Medeiros” trabalha com alunos que cursam o ensino fundamental II; enquanto a Escola Estadual de Ensino Médio “Francisco de Sá Cavalcante” atende especificamente os alunos do ensino médio.

O município é dotado, em sua sede administrativa de apenas duas escolas vinculadas a sua Secretaria de Educação e Cultura (SEC), a saber: a Escola Municipal de Ensino Fundamental “José Jerônimo Neto” e a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Cândido de Assis Queiroga”. Estas duas trabalham com os três seguimentos da educação fundamental, a saber: o ensino infantil, o fundamental I de 1º a 5º ano e o fundamental II de 6º a 9º ano.

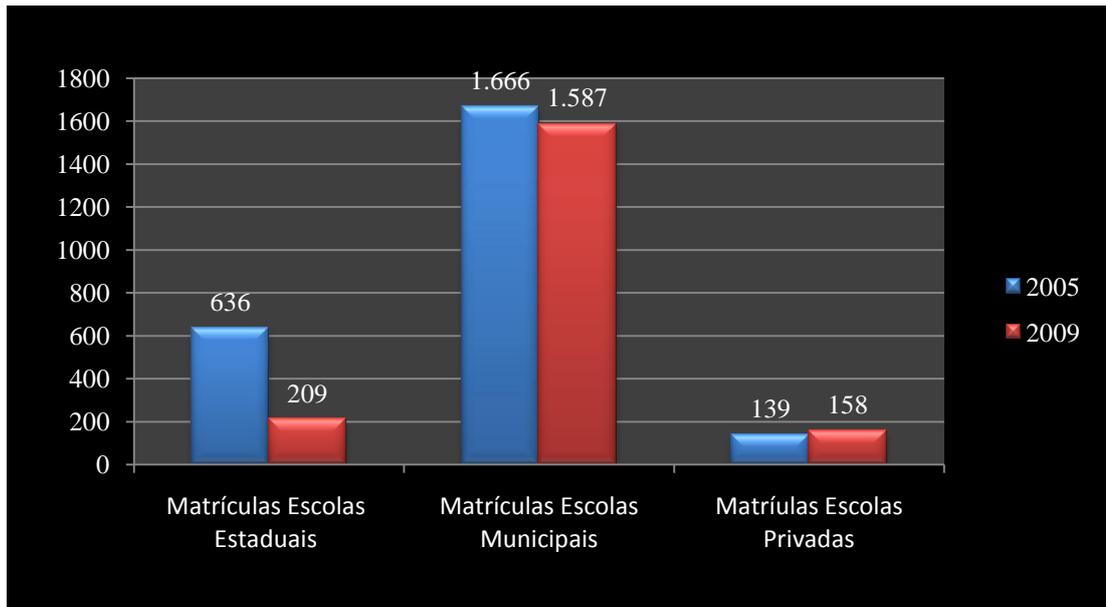
Vale salientar que no decorrer do capítulo serão exaltados, principalmente, os dados referentes aos anos 2005 e 2009, pois são os mais próximos das reformas educacionais que se encontram no portal do IBGE. Afinal, os anos antecedentes não se encontram mais presentes na SEC de Paulista PB.

Ao analisar o número de alunos do ensino fundamental pertencentes ao município nos anos de 2005 e 2009 verifica-se que no prazo de quatro (4) anos houve uma diminuição de 19% (dezenove por cento) em termos de discentes matriculados. Segundo o IBGE em 2005 a rede municipal e estadual de Paulista contava com 2.432 (dois mil quatrocentos e trinta e

dois) alunos matriculados. Em 2009, essas redes de ensino atingiam 1.954 (um mil novecentos e cinquenta e quatro) matrículas.

As variantes destes valores podem ser analisadas abaixo.

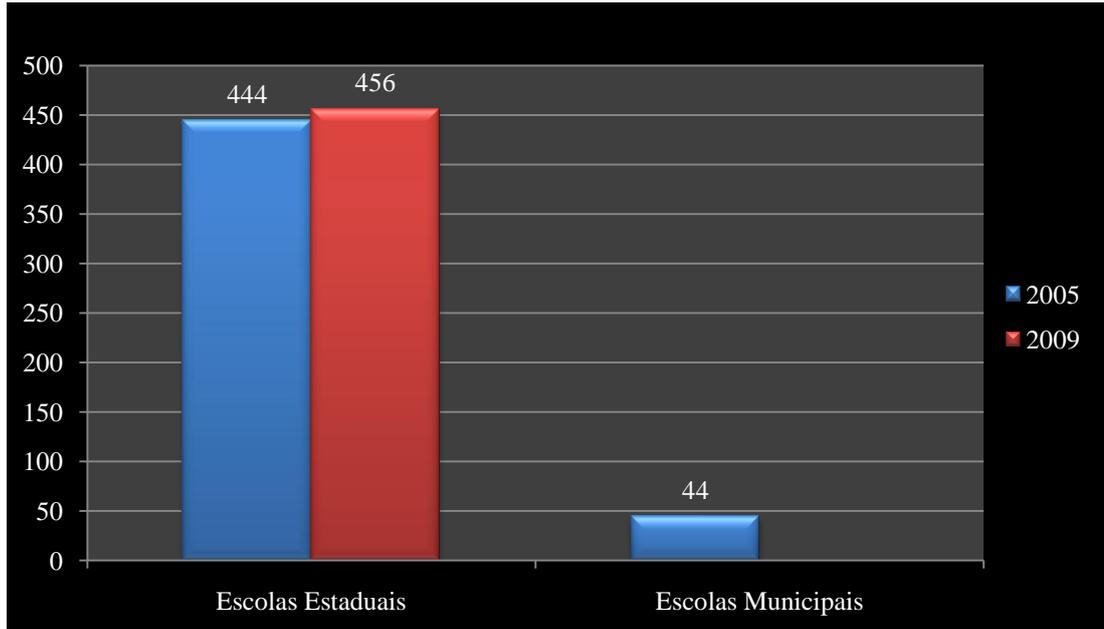
**Gráfico 2 – Matrículas do ensino fundamental**



O gráfico nos informa que a rede estadual presente no município teve uma redução de mais de 67,13% (sessenta e sete vírgula treze por cento) de suas matrículas em quatro anos. As escolas municipais reduziram apenas 3% (três por cento) e as unidades privadas foram às únicas que aumentaram o percentual de suas matrículas com um acréscimo de 6% (seis por cento).

Com relação ao ensino médio verifica-se que em 2005 constava um número de alunos matriculados igual a 488 (quatrocentos e oitenta e oito); em 2009 havia 456 (quinhentos e cinquenta e seis) alunos matriculados. Observe as distribuições anuais desses discentes nos referidos anos de 2005 e 2009.

**Gráfico 3 – Matrículas do ensino médio**

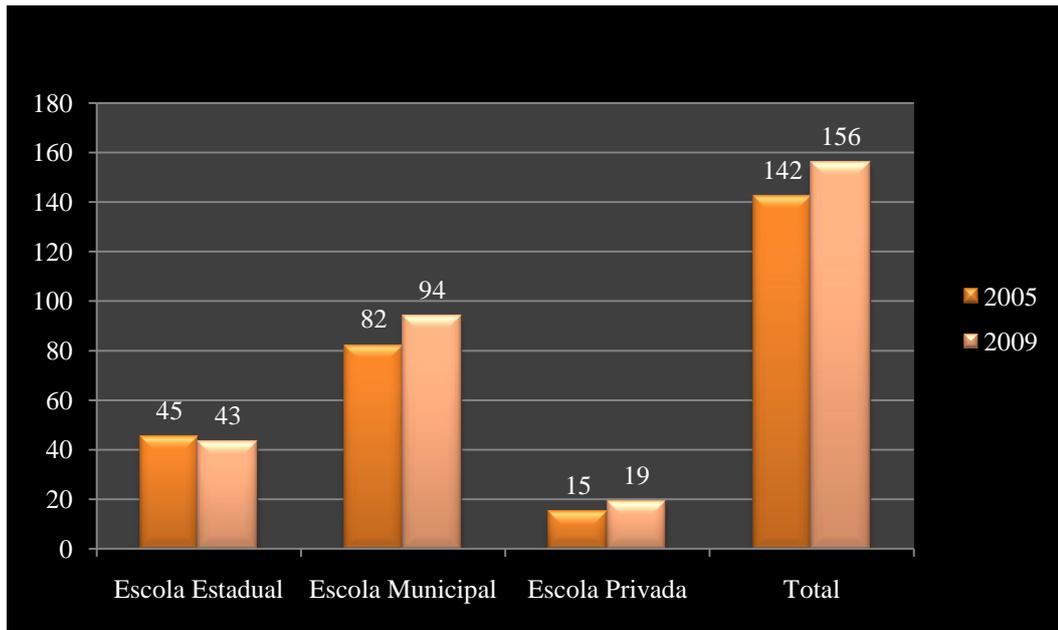


Observa-se que no ano de 2009 não havia nenhum aluno do ensino médio matriculado em escolas municipais, todos estavam inscritos na rede estadual. Segundo a Secretaria de Educação e Cultura do Município, isto ocorreu porque o ensino médio conforme a LDBEN é de responsabilidade da rede estadual e não municipal. De acordo com a determinação da LDBEN em seu artigo 10 (dez) é dever dos Estados federados –“assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei”(BRASIL, Lei nº 12.061, de 2009).

No entanto, no ano de 2005 tornou-se necessário, por motivos de falta de espaço físico, ou seja, salas de aulas para suportar a grande quantidade de alunos nas escolas estaduais, que alguns colégios municipais instalassem turmas de 1ª série do ensino médio. Até o momento em que fossem construídas novas salas de aulas para acomodar a clientela na rede estadual.

Curiosamente entre 2005 e 2009 a rede paulista teve uma redução das matrículas e um aumento do número de professores. Estes dados podem ser visualizados no gráfico abaixo:

**Gráfico 4** – Corpo docente do ensino fundamental e do ensino médio



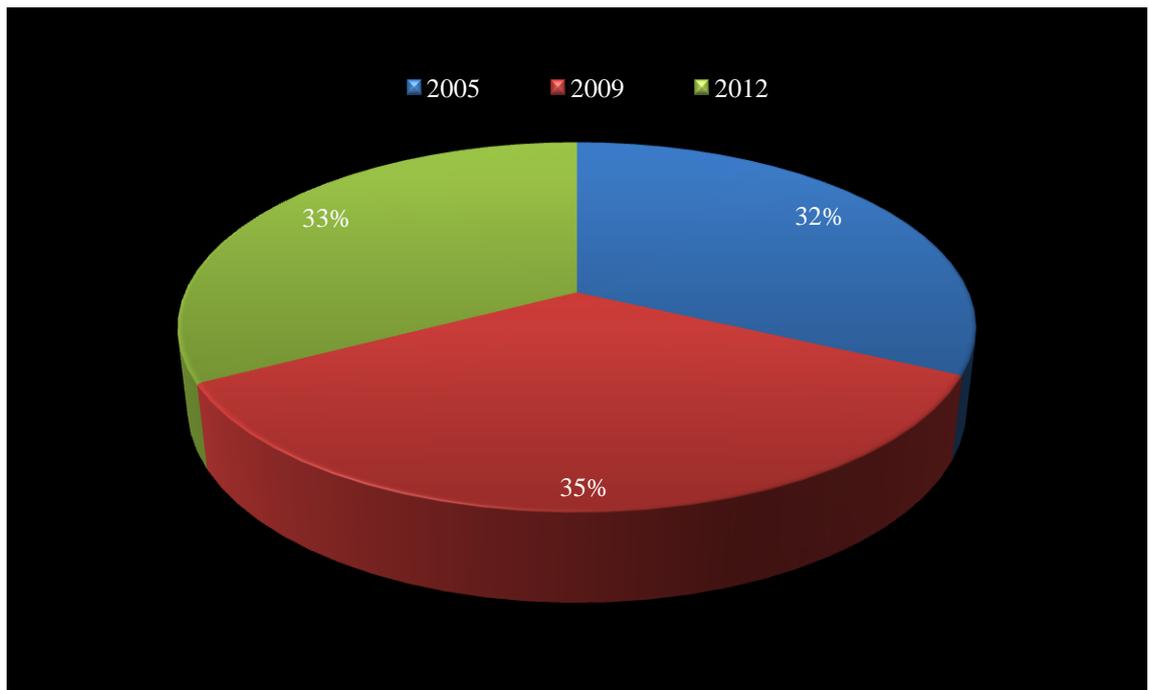
Assim, entre os anos de 2005 e 2009 o número de professores aumentou cerca de 9% (nove por cento). Segundo informações obtidas na Secretaria de Educação e Cultura os docentes que se encontravam sobrecarregados em suas cargas-horárias tiveram uma redução e conseqüentemente outros docentes tiveram que ser contratados para preencher os horários. Vale salientar que a diminuição dessa carga horária dos professores foi decorrente de interesses políticos.

Ainda segundo as informações da SEC havia apenas um critério para a alocação destes novos professores contratados- serem alunos de cursos superiores. No geral este critério mostrou-se falho já que levando formandos de Licenciatura Plena em Geografia a lecionar Ciências, ou a estudantes de Biomedicina a ensinar Química e/ou Física.

Mas, atualmente esta situação foi modificada, visto que todos os docentes das escolas municipais, com exceção das estaduais, são efetivos. Portanto, concursados e exercendo suas respectivas áreas de ensino. Graças ao concurso público realizado no ano de 2010 que extinguiu da educação os prestadores de serviços contratados. No entanto a rede estadual permanece com professores convencionados, já que os concursos até então realizados não oferecem vagas compatíveis com as necessidades das escolas com sede no município de Paulista-PB. Sendo necessário contratar professores para suprir as carências das disciplinas sem docentes efetivos. Destacamos que os contratos são realizados mediante a comprovação de certificado ou declaração do curso da respectiva área de ensino que o professor pretende lecionar.

Segundo a SEC, em 2012 a rede pública e a rede privada de Paulista contam com 145 (quarenta e cinco) professores: 99 (68%) estão nas escolas municipais, 32 (22%) nas escolas estaduais e 14 (10%) nas escolas privadas. Ao comparar com anos de 2005 e 2009 temos o seguinte resultado:

**Gráfico 5 – Professores da rede pública e da rede privada**



O município atingiu, em relação aos três anos referenciados no gráfico acima, o maior percentual de professores em 2009 (35%), já em 2012, Paulista diminuiu 2% (dois por cento) de seu corpo docente, demonstrando que a efetivação dos professores da rede pública acarretou novamente um acréscimo nas suas cargas horárias. Isto se reflete nas “dobras de cargas horárias” (quando o professor duplica sua jornada de trabalho) objetivando auferir maior salário no final do mês.

Deve-se acrescentar que atualmente, a maioria dos professores de Paulista cursou ou estão cursando uma pós-graduação. Revelando com isso uma preocupação em adquirir uma ampliação de suas capacidades profissionais.

### 2.3 Fatores preocupantes da educação: evasão e reprovação

Como visto acima, o sistema escolar do município de Paulista-PB possui várias escolas de ensino infantil e ensino fundamental I e II. Aqui buscaremos destacar aquelas que, em nosso entender, são destaque desse sistema, a saber: a Escola Municipal José Jerônimo Neto e a Escola Municipal Cândido de Assis Queiroga. Localizadas na zona urbana, estas escolas congregam a maioria dos alunos e professores da rede pública municipal.

Na tabela abaixo podemos observar os dados referentes ao ensino fundamental I na zona urbana sintetizadas nos dados das duas escolas em destaque Vale salientar que estas informações foram colhidas diretamente na SEC.

**Tabela 2** - Relatório escolar do ensino fundamental I da zona urbana de Paulista PB-ano de 2009.

Séries/anos	Matrícula Inicial	Evasão	Transferência	Matrícula Final	Aprovação	Reprovação
<b>1º Ano</b>	40	—	03	37	35	02
<b>2º Ano</b>	53	—	06	47	47	—
<b>3º Ano</b>	44	01	02	41	39	02
<b>4º Ano</b>	45	—	02	43	43	—
<b>5º Ano</b>	54	—	01	53	50	03
<b>Total (%)</b>	100%	0,4%	5,9%	94%	91%	3%

A partir das informações fornecidas acima pode-se compreender que até 3 (três) anos atrás a educação de 1º a 5º ano constava com um número de evasão igual a 0,4% (zero vírgula quatro por cento) e de reprovação correspondente a 3% (três por cento) do total de matrículas efetivadas na zona urbana. Estes baixos índices “positivam” o sistema de educação de Paulista-PB, já que estes são dados preocupantes do sistema educacional cuja meta é elevar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) como parecer ser preocupação atual do MEC.

De acordo com a Prof<sup>a</sup>. Vamberta Gomes de Farias<sup>14</sup>, diretora da EMEF José Jerônimo Neto, o número de abandono tem diminuído bastante nos últimos anos. Entre os fatores que colaboraram para essa diminuição está à introdução do programa nacional Bolsa Família; a

<sup>14</sup>Informação obtida em 30/04/12 através de uma conversa informal realizada EMEF José Jerônimo Neto.

presença constante do Conselho Tutelar e as ações empreendidas pela gestão escolar municipal na figura do corpo administrativo da escola.

Sabemos que a Bolsa Família<sup>15</sup> apresenta algumas condições para que a família seja beneficiada com valor oferecido. Uma delas é a exigência de que os filhos em idade escolar estejam em sala de aula e possuam um percentual de frequência igual a 85% (oitenta e cinco por cento) conforme informações extraídas do PORTAL TRANSPARÊNCIA (Disponível em: [www.portaldatransparencia.gov.br](http://www.portaldatransparencia.gov.br), Acessado em: 20/04/12). Assim, o programa “prende” o aluno na escola, já que o aumento do número de faltas pode acarretar a perda do benefício oferecido aos pais.

Ainda segundo a diretora da EMEF José Jerônimo Neto além do programa desenvolvido pelo governo federal a escola busca trazer o aluno para sala de aula, visitando-o quando a ausência do discente se prolonga a mais do que o bom censo permite. Caso a administração escolar não consiga obter êxito no retorno do aluno utilizam como próxima estratégia a convocação do Conselho Tutelar. Evidentemente estas ações têm sido exitosas já que o índice de abandono gira no entorno de meio por cento.

Segundo a LDBEN e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) todos os recursos possíveis devem ser utilizados para diminuir o número de faltas e a evasão das crianças e dos adolescentes.

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB9394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), um número elevado de faltas sem justificativa e a evasão ferem os direitos das crianças e dos adolescentes. Nesse sentido, cabe a instituição escolar valer-se de todos os recursos dos quais disponha para garantir a permanência dos alunos na escola. Prevê ainda a legislação que esgotados os recursos da escola, a mesma deve informar o Conselho Tutelar do Município sobre os casos de faltas excessivas e de evasão escolar, para que o Conselho tome as medidas cabíveis (PACIEVITCH, 2009, p. 1).

Apesar dessas estratégias não serem as melhores, pois o ideal seria que os alunos viessem à escola por interesse de aprender, está dando resultados, pois a evasão tem reduzido bastante, como pode ser verificado na tabela 2. No entanto, resta saber se estes saldos são apenas quantitativos ou também qualitativos?

Lembo (1975, p. 2) nos lembra que,

---

<sup>15</sup>O Programa Bolsa Família foi instituído pelo Governo Federal com o objetivo de beneficiar as famílias carentes através de uma renda mensal que é regulada, principalmente pelo número de falta dos filhos com idade escolar. (PORTAL TRANSPARÊNCIA, disponível em [www.portaldatransparencia.gov.br](http://www.portaldatransparencia.gov.br), acessado em: 20/04/12).

Embora a maior parte dos alunos permaneça na escola, isto é, esteja fisicamente presente, muitos deles abandonaram, psicologicamente, o processo escolar. O aluno não fracassa, no sentido tradicional, uma vez que consegue ir passando de ano para ano. Ele está, no entanto, fracassando no sentido de que não vê, na experiência escolar, nenhuma importância para sua vida.

Portanto, é de extremo valor que as crianças e os jovens em idade escolar estudem. Todavia, este estudo deve ser motivador, e que lhe sirva de lição e aprendizado. Para que não represente apenas um passa tempo, ou melhor, uma perda de tempo, pois nesse caso, a presença física em sala de aula acarreta uma simbólica desistência para o indivíduo que se encontra nesta situação. Já que o corpo está em sala de aula, mas a mente não.

Além da evasão, a educação em geral, enfrenta outra questão preocupante que é a reprovação. Se observarmos novamente a tabela 2, acima, verifica-se que há um número considerável de reprovações. Pois 10 (dez) dos alunos não obtiveram média favorável a sua promoção anual de série, o que equivale a 3% (três por cento) do total dos alunos.

Obviamente que, num total final de 196 alunos matriculados no ensino fundamental I, apenas 3% (três por cento) “ficar de ano”<sup>16</sup>, nos leva a acreditar que este valor é muito pequeno. No entanto a cada dia que passa nota-se que as instituições de ensino buscam zerar estes dados extinguindo as reprovações.

A reprovação deveria ser analisada profundamente como uma questão intra-escolar; extra-escolar e também inter- sistema educacional brasileiro.

Como afirma Moura e Silva (acessado em 21 de abril de 2012, p. 6) uma coisa é válida:

[...] a etapa que envolve as séries iniciais é de fundamental importância para o desenvolvimento das habilidades centrais da criança. Mas para que tais habilidades sejam desenvolvidas é necessário que o professor esteja preparado, com metodologias e atividades adequadas. O material didático deve contemplar novas metodologias e melhores formas de avaliar o progresso do aluno.

Segundo Moura e Silva o professor desempenha um papel importante na vida escolar do aluno, principalmente nos anos iniciais, pois são neles que o discente aprende a gostar ou não de estudar. No entanto não podemos perder o foco de que o docente sozinho não “obra milagres”. Desta forma a escola, família e sistema educacional necessitam urgentemente congregarem esforços para vencer a luta pela melhoria da educação brasileira.

---

<sup>16</sup>Termo utilizado popularmente para designar todos aqueles discentes que não conseguiram atingir média favorável para ser aprovados no final do ano letivo.

O impacto maior dos dois índices (reprovação e abandono) é sentido quando ocorre a avaliação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O índice de reprovação é um dos elementos que entram no cálculo geral deste coeficiente. Por isto um alto valor do IDEB pode significar que a reprovação é baixa ou inexistente. Lembremos que o país tem como meta conquistar o valor de 6.0 (numa escala que vai de zero a dez) até o ano de 2022. Assim, estaríamos no rol dos países com educação de qualidade segundo os critérios da UNESCO.

A média nacional do IDEB em 2005 foi 3,8 nos primeiros anos do ensino fundamental. Em 2007, essa nota subiu para 4,2, ultrapassando as projeções, que indicavam um crescimento para 3,9 nesse período. O indicador já alcançou a meta para 2009. Se o ritmo for mantido, o Brasil chegará a uma média superior a 6,0 em 2022. É o mesmo que dizer que teremos uma educação compatível com países de primeiro mundo antes do previsto (Portal IDEB, acesso em 20/04/12).

A partir dessas informações podemos repensar a questão da diminuição no número de reprovações, pois, verifica-se que fatores externos, ou seja, pressões nacionais, e até mesmo estaduais e municipais influenciam para que os professores reduzam a quantidade de reprovações. Uma vez que a tentativa de atingir valores numéricos expressivos pode levar muitas instituições a promover de ano, alunos desqualificados. Não estamos afirmando que este é o caso das duas escolas de Paulista PB, apenas problematizamos uma situação que pode representar um risco para estes indivíduos. Um estudante que não aprende o básico de uma série acaba se tornando um profissional desqualificado. Estar nesta situação num mundo cada vez mais competitivo, leva a consequências avassaladoras para estes indivíduos: o desemprego.

Segundo dados fornecidos pelo portal IDEB, o município de Paulista PB apresenta as seguintes variações no seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica:

**Tabela 3 - IDEB Municipal**

4ª série / 5º ano – 8ª série / 9º ano											
Município	IDEB Observado			Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
PAULISTA	3.0	3.8	3.9	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3

Observe que nos anos de 2007 e 2009, Paulista conseguiu atingir um IDEB maior que suas metas projetadas.

Vale lembrar que esta medição é feita através de alguns critérios, entre estes podemos mencionar o número de reprovação, a nota obtida na Provinha Brasil<sup>17</sup> e a Prova Brasil<sup>18</sup>.

Ao nos debruçar sobre os números específicos da EMEF Cândido de Assis Queiroga e EMEF José Jerônimo Neto observamos, que:

**Tabela 4 - IDEB do Ensino Fundamenta da EMEF Cândido de Assis Queiroga**

4ª série / 5º ano – 8ª série / 9º ano											
Escola	IDEB Observado			Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EMEF CÂNDIDO DE ASSIS QUEIROGA			4.0			4.3	4.6	4.9	5.1	5.4	5.7

(Dados fornecidos pelo portal IDEB).

A EMEF Cândido de Assis Queiroga não apresenta IDEB nos anos de 2005 e 2007, pois era integrada a Escola Municipal José Jerônimo Neto, ou seja, as duas agiam como se fosse uma única instituição, conforme dados apresentados pela Secretaria de Educação. Já no ano de 2009 a primeira escola conquistou um índice de 4.0 (quatro), um valor maior do que o projetado para todo o Município (ver tabela 3).

Os dados a EMEF José Jerônimo Neto por sua vez foram:

**Tabela 5 - IDEB do Ensino Fundamenta da EMEF José Jerônimo Neto**

4ª série / 5º ano – 8ª série / 9º ano											
Escola	IDEB Observado			Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EMEF JOSÉ JERÔNIMO NETO	3.2	4.0	4.1	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5

(Dados fornecidos pelo portal IDEB).

A segunda escola no mesmo interstício apresenta por sua vez, uma importância igual 4.1 (quatro ponto um). Observe que o resultado do IDEB da EMEF José Jerônimo Neto é bem superior as suas metas que eram de 3.6 (três ponto seis), provando que a escola evoluiu além do esperado.

<sup>17</sup>Para maiores informações sobre a Provinha Brasil ver o site:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=211&Itemid=328](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=211&Itemid=328)

<sup>18</sup>Para maiores informações sobre a Prova Brasil ver o site:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=211&Itemid=328](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=211&Itemid=328)

Em termos de números, verifica-se que as escolas e o município em geral estão bem, mas isto não nos dá a segurança de que na prática todos ou a maioria dos alunos do ensino fundamental de Paulista PB tenham um aprendizado satisfatório. Pois, atualmente muitas instituições de ensino, no intuito de serem reconhecidas nacionalmente acabam valorizando muito mais os números do que o aprendizado dos alunos.

#### **2.4 A dinâmica da estrutura física e humana das escolas municipais da Zona Urbana**

A EMEF Cândido de Assis Queiroga apresenta um espaço físico muito amplo. Havendo uma nítida distinção entre o ensino infantil, o ensino fundamental I e o ensino fundamental II. Pois de um lado ficam destinadas as salas de aula das crianças menores e do outro as sala de aula dos garotos maiores (adolescentes em sua maioria).

Foto 1 – Salas de aula das crianças

Foto 2 – Salas de aula dos adolescentes



A escola possui um pátio bem extenso onde ocorrem as apresentações e comemorações escolares; uma entrada com rampas, construídas de forma improvisada, permitindo a acessibilidade de todos os portadores de necessidade especiais que frequentam este espaço escolar. A instituição é toda cercada por muros e possui portas, portões e janelas bem seguros, evitando à saída de alunos no horário das aulas, como também, a entrada de estranhos sem permissão.

Foto 3 – Entrada



Foto 4 – Pátio



Os banheiros são espaçosos e bem conservados. Os móveis e as salas de aula encontram-se na sua maioria em bom estado, apesar de algumas cadeiras e mesinhas estarem um pouco estragados.

Foto 5 – Banheiros



Foto 6 – Sala de aula



A instituição não disponibiliza de laboratório de informática e possui uma biblioteca improvisada como a foto abaixo mostra.

Foto 7 – Biblioteca improvisada



Dispondo de uma máquina de xérox; uma impressora; um computador; cinco aparelhos de som; uma data show; duas televisões, dois aparelhos de DVD; uma geladeira, quatro gela água e um bebedouro. A escola apresenta um número razoável de equipamentos, mesmo que seja mínima, para a execução de suas atividades diárias.

As salas dos professores e da direção encontram-se muito limpas e bem organizadas; havendo espaço suficiente para a acomodação de todos (docentes e diretor).

Foto 8 – Sala dos professores



Foto 9 – Sala da direção



Uma das preocupações presente na escola é o desenvolvimento de projetos. Em sua maioria envolvendo toda instituição, a comunidade e os parceiros da escola<sup>19</sup>. A culminância, ou seja, a finalização dos projetos geralmente ocorre através de uma comemoração efetivada com a presença de todos os alunos, os pais e funcionários da escola. Neste dia são apresentados todos os trabalhos desenvolvidos no decorrer do projeto e os resultados conquistados.

Além disso, a unidade realiza reuniões bimestrais que objetivam apresentar a situação dos estudantes aos respectivos responsáveis. Nestas reuniões os familiares têm a oportunidade de opinar e sugerir inovações cabíveis a realidade e o funcionamento da escola.

Em pesquisa realizada nas atas da escola referentes ao ano de 2011 constatamos que a instituição possuía 560 (quinhentos e sessenta) alunos matriculados. Entre estes 253 (43%) pertenciam ao ensino fundamental I.

Para uma análise mais detalhada dos alunos do 1º a 5º ano observe a tabela abaixo:

<sup>19</sup>Programa criado pelo governo federal que consiste na adoção de parceiros, ou seja, empresários da rede privada para apoiar a escola financeiramente e moralmente nas conquistas das metas almejadas. (Ribeiro, 2007).

**Tabela 6** – O ensino fundamental I da EMEF Cândido de Assis Queiroga - ano de 2011.

<b>Séries/anos</b>	<b>Matrícula Inicial</b>	<b>Evasão</b>	<b>Transferência</b>	<b>Matrícula Final</b>	<b>Aprovação</b>	<b>Reprovação</b>
<b>1º Ano</b>	31	—	04	27	27	—
<b>2º Ano</b>	47	02	02	43	43	—
<b>3º Ano</b>	46	01	03	42	42	—
<b>4º Ano</b>	59	02	06	51	51	—
<b>5º Ano</b>	70	02	07	61	61	—
<b>Total (%)</b>	100%	2,8	8,7%	88,5%	88,5%	0%

Veja que o número de alunos em 2011, apenas nesta instituição, já superou o número de discentes matriculados no ensino fundamental I de toda zona urbana do município em 2009. Em compensação houve um aumento do número de evasão, pois 2,8% (dois vírgula oito por cento) dos alunos abandonaram a escola. Mas a aprovação atingiu 100% dos alunos que permaneceram na escola.

Além dos alunos, a presente unidade escolar é detentora de uma equipe composta por um corpo docente de 24 (vinte e quatro) professores, o diretor, o vice-diretor, 2 (dois) secretários, 1 (um) coordenador pedagógico, 1 (um) supervisor, 11 (onze) auxiliares de serviços gerais e 2 (dois) vigilantes. Esta equipe é a grande responsável pela formação técnica, intelectual e humana dos alunos, não apenas do ensino fundamental I, mas da escola como um todo.

Com relação à Escola Municipal José Jerônimo Neto constata-se que a realidade física é bem similar a EMEF Cândido de Assis Queiroga. A instituição escolar é menor em termos de extensão, apresentando um pátio bem pequeno. Mas em compensação abriga um imenso ginásio em seus fundos, este possui suas portas abertas não apenas para esta escola, mas também para as demais unidades de ensino pertencentes ao município e a comunidade em geral. As ilustrações fotográficas desse ambiente escolar podem ser analisadas a seguir:

Foto 10 – Pátio



Foto 11 – Ginásio



Sendo a mesma detentora de 10 (dez) salas de aulas distribuídas entre ensino infantil, ensino Fundamental I e ensino Fundamental II e outros recintos onde se estabelecem os professores, a direção, o laboratório de informática, a sala de vídeo e a biblioteca.

Foto 12 – Sala dos Professores

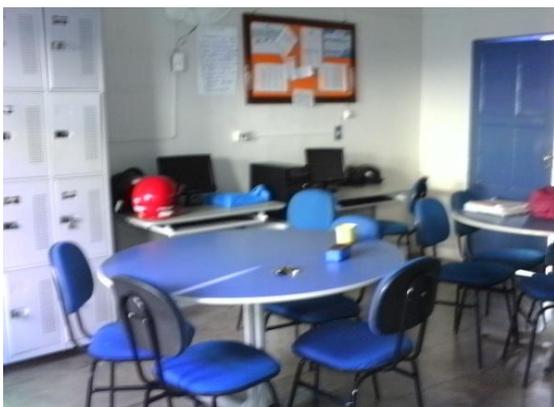
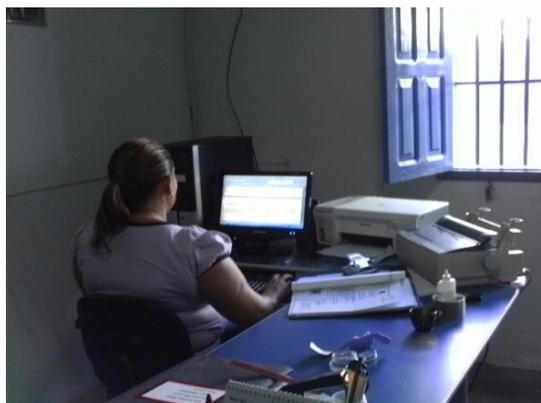


Foto 13 – Laboratório informática



Foto 14 – Biblioteca

Foto 15 – Sala da direção



Além disso, a unidade disponibiliza de corredores e entrada com rampas e corrimão, destacando assim, uma preocupação com a questão da acessibilidade e inclusão social, precisando ainda de alguns ajustes para se tornar totalmente adequada e acessível às pessoas com necessidades especiais.

Foto 16 – Entrada

Foto 17 – Corredor



Vale salientar que a escola possui seis banheiros que, apesar de serem pequenos, são limpos e higienizados cotidianamente. Além disso, as salas de aulas do ensino infantil possuem gela água para impedir que os alunos saiam da sala de aula para beber água.

Foto 18 – Banheiros

Fotos 19 – Gela água na sala de aula



Nos compartimentos da direção, dos professores e da biblioteca há a disponibilidade de computadores para o trabalho cotidiano. Além do mais, a escola possui toda aquela aparelhagem já mencionada na escola anterior, ou seja, máquinas de xérox, dois data shows, duas impressoras, 20 (vinte) computadores, cinco aparelhos de som, duas televisões, dois aparelhos de DVD, uma geladeira, três gela água e um bebedouro.

Ao comparar as duas realidades escolares, averiguamos que na primeira há mais equipamento e organização dos espaços educacionais. No entanto, não se pode deixar de levar em consideração que por dois anos seguidos a segunda instituição escolar manteve-se fundida com a primeira. Após o desmembramento, a Escola Municipal Cândido de Assis Queiroga teve que iniciar do ponto zero sua estrutura física.

Ao realizar um estudo na parte humana da E.M.E.F. Jerônimo Neto foi constatado que a mesma contava com a presença de 432 (quatrocentos e trinta e dois) alunos matriculados até o final do ano letivo de 2011. Entre estes 232 (duzentos e trinta e dois), ou seja, 54% (cinquenta e quatro por cento) dos discentes pertenciam ao ensino fundamental I.

A distribuição dos alunos por ano está representada na seguinte tabela:

**Tabela 7** - Alunos do ensino fundamental I da E. M. José Jerônimo Neto – ano 2011

Séries/anos	Matrícula Inicial	Evasão	Transferência	Matrícula Final	Aprovação	Reprovação
<b>1º Ano</b>	32	—	03	29	29	—
<b>2º Ano</b>	29	—	02	27	27	—
<b>3º Ano</b>	47	—	08	39	38	01

<b>4º Ano</b>	64	—	04	60	50	10
<b>5º Ano</b>	60	—	05	55	47	08
<b>Total (%)</b>	100%	0%	9,4%	90,5%	82,3%	8,2%

(Os dados obtidos acima foram coletados das atas pertencentes à escola.)

Percebemos que neste mesmo ano (2011) a EMEF Cândido de Assis Queiroga obteve 2,8% (dois vírgula oito por cento) de evasão e nenhuma reprovação (veja na tabela 6 acima). Já na Escola Municipal José Jerônimo Neto ocorreu uma situação inversa: todos permaneceram na escola durante o ano letivo, ou seja, nenhum discente do ensino fundamental I abandonou a sala de aula e 19 (dezenove) alunos foram reprovados, o que equivale a 8,2% (oito vírgula dois por cento).

Além disso, pode-se constatar que a Escola Municipal José Jerônimo Neto conta atualmente com a presença de uma equipe composta por 21 (vinte e um) professores, o diretor, o vice-diretor, 02 (dois) secretários, 09 (nove) auxiliares de serviços gerais, 03 (três) vigilantes, 01 (um) bibliotecária, 01 (um) coordenador e 01 (um) supervisor

Ao realizar uma avaliação somática do número de alunos das duas escolas (EMEF Cândido de Assis Queiroga e EMEF José Jerônimo Neto) no ano 2011 adquirimos um resultado igual a 434 (quatrocentos e trinta e quatro) discentes matriculados no ensino fundamental I (Veja na tabela 6 e 7). Verifica-se que em 2011 a educação municipal da zona urbana de Paulista atingiu um valor 55% (cinquenta e cinco por cento) superior ao ano de 2009 que compreendia um total 196 (cento e noventa e seis) alunos matriculados.

Todas essas informações revelam que as escolas EMEF Cândido de Assis Queiroga e EMEF José Jerônimo Neto, juntamente com a colaboração de todos que compõem a rede escolar e as leis estabelecidas nos anos de 1996 (LDB), 1997 (PCNs) e 2002 (DCNs) estão atualmente, desempenhando um papel bastante significativo dentro da educação de Paulista.

Precisamos entender o ensino de forma generalizada, e por sua vez, como o ensino de história em particular, está ocorrendo. Por isto o próximo capítulo terá como enfoque principal o cotidiano e as relações internas e externas que se desenvolvem nas aulas de História, podendo estabelecer um maior conhecimento em torno do ensino histórico oferecido pelas instituições enfatizadas no presente capítulo.

## CAPÍTULO 3

### O ENSINO DE HISTÓRIA EM PAULISTA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O contato inicial dos alunos com o saber histórico “científico” ocorre no ensino fundamental I. Segundo Pereira (2012), é um momento crucial para o aluno situar-se enquanto sujeito histórico. Em nosso entender o professor é o elo primordial para a conexão entre saberes e a construção da noção de sujeito histórico. Afinal, o docente sempre carrega consigo uma série de opiniões ou preceitos que são fundamentais para formar uma mentalidade alienada ou crítica do assunto em questão. Segundo Silva e Fonseca (2010, p. 4): “[...] a história ensinada é sempre fruto de uma seleção, um ‘recorte’ temporal, histórico. As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente.” Deste modo, a formação histórica do aluno, principalmente, mas não exclusivamente nas fases iniciais de ensino fundamental, depende bastante das posições políticas e das escolhas adotadas pelo docente.

Muito embora o estudo de História seja essencial na formação da cidadania e do trabalho, que são os principais objetivos da educação segundo a LDBEN, percebe-se que grande quantidade de alunos não sente interesse em obter conhecimentos históricos, principalmente quando estão cursando as duas últimas modalidades do ensino básico (ensino fundamental II e ensino médio).

Assim, baseando-se na hipótese de que os educandos nos anos iniciais do ensino fundamental I são mais entusiasmados e, portanto dispostos a aprender História, serão analisados no decorrer deste capítulo os possíveis motivos que levam esses discentes a gostar de estudar esta disciplina.

Para compreendermos melhor o processo de aquisição de conhecimento das crianças serão abordadas algumas das principais teorias de aprendizagem.

#### **3.1 As principais teorias de aprendizagens da criança**

Segundo Piaget, a criança constrói aprendizagem de conceitos à medida em que vai amadurecendo biologicamente. Deste modo, ao chegar à escola, a mente do discente funciona como uma “tábua” que, a partir do seu crescimento físico e das informações

absorvidas sistematicamente na unidade educativa, vai sofrendo um processo de avanço de seu potencial de aprendizagens.

As estruturas cognitivas dos indivíduos são adquiridas ao longo da vida em estágios delimitados pela maturidade biológica e, em face do meio, assimilam os “objetos” (materiais ou ideias) de acordo com as estruturas internas orgânicas. Ao se situar diante de um “objeto”, cada indivíduo acomoda-o a determinados esquemas, incorporando-o de acordo com as condições disponíveis e organizando o pensamento para a assimilação. O funcionamento constante dos dois processos-assimilação/acomodação corresponde ao princípio de desenvolvimento das estruturas mentais e ao crescimento da capacidade cognitiva: o sujeito responde por meio de compensações ativas aos desafios exteriores, aos desequilíbrios criados pelos problemas enfrentados, pelos conflitos, esse “reequilíbrio” promove o desenvolvimento intelectual. Para essa etapa de “reequilíbrio” são necessárias a maturação física do sistema nervoso e a interferência de fatores sociais. (BITTENCOURT, 2008, p. 185).

Bittencourt revela que a teoria de Piaget da limitação da capacidade biológica serviu como explicação para os motivos de discentes nos anos iniciais de escola não conseguir dominar conhecimentos abstratos, como por exemplo, os que envolvem o tempo histórico. Por isso a teoria genética passou a fundamentar vários currículos pedagógicos internacionais e, especificamente, no Brasil. Afinal, os conceitos, segundo a teoria, se formam de acordo com etapas (oral, pensamento concreto e pensamento abstrato) de desenvolvimento da vida da criança, sendo elas controladas por fatores biológicos. Portanto, a criança necessita amadurecer biologicamente para atingir a capacidade de formar conceitos determinados.

Outro pesquisador que propôs o estudo sobre a formação de conceitos das crianças foi Vygotsky. O estudioso discorda em certos pontos da teoria de Piaget, pois acredita que a criança antes mesmo de chegar à escola já carrega consigo um “pacote” de conceitos formados, no entanto é na instituição educativa escolar que o aluno aprende a modificar, sistematizar e organizar intelectualmente o conhecimento adquirido antes da escolarização.

No que se refere ao modo pelo qual os conceitos são formados, a ênfase maior da teoria de Vygotsky recai na aquisição social dos conceitos, e não apenas na maturação biológica. São considerados fundamentais, nas apreensões de conceituais, as dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas no processo de desenvolvimento das funções humanas superiores, notadamente a capacidade de expressar e compartilhar com outros membros do seu grupo social todas as suas experiências e emoções. A linguagem humana, sistema simbólico por excelência que possibilita a medição entre sujeito e objeto do conhecimento, favorece o

intercâmbio social e a formação conceitual. A linguagem é o atributo humano que favorece os processos básicos da constituição dos conceitos: *a abstração e a generalização*. Vygotsky entende assim que pela comunicação social o ser humano pode progressivamente chegar ao desenvolvimento dos conceitos, que para ele significa o entendimento das *palavras*. (BITTENCOURT, 2008, p. 187).

Vale lembrar que Vygotsky não discorda de Piaget quando o caso é referente à formação cognitiva, associado aos desafios impostos por fatores sociais externos. Todavia, o primeiro estudioso diverge do segundo quando se diz que o processo de desenvolvimento de conceitos é determinado por faixas etárias distintas e não de forma espontânea.

A partir da teoria de Vygotsky sobre a aprendizagem conceitual passou-se a levar em consideração o conhecimento prévio (construídos por meio da influência de fatores sociais e culturais) do aluno como algo fundamental para auxiliar na construção do conhecimento científico.

Seguindo esta linha vygotskyana os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História para o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série ou 1º a 5º ano) aponta a tripla dimensão da construção do saber: o eu, depois o nós e em seguida o outro. Pois a compreensão gerada a partir do reconhecimento de quem eu sou, dentro do meu grupo ou da minha sociedade leva a conhecer exatamente a minha identidade e meu papel em meio ao coletivo.

Com relação ao conhecimento do outro (outra cultura, outro tempo, outro espaço, etc.) temos como resultado a descoberta das continuidades e discontinuidades. Buscando sempre comparar as vivências presentes com as passadas destacando as diferenças e permanências. Como afirmam os PCNs (1997, p. 22):

O conhecimento do “outro” possibilita, especialmente, aumentar o conhecimento do estudante sobre si mesmo, à medida que conhece outras formas de viver, as diferentes histórias vividas pelas diversas culturas, de tempos e espaços diferentes. Conhecer o “outro” e o “nós” significa comparar situações e estabelecer relações e, nesse processo comparativo e relacional, o conhecimento do aluno sobre si mesmo, sobre seu grupo, sobre sua região e seu país aumenta consideravelmente.

No entanto para que esse saber histórico seja alcançado é necessário que haja uma boa metodologia e uma seleção de conteúdos de acordo com a necessidade e

realidade do discente. Com certeza esta não é uma tarefa muito fácil para o professor e muito menos para os alunos, pois geralmente as crianças não entendem o porquê estudar história. Levantando questionamentos como, por exemplo: em que o conhecimento desta disciplina vai ajudar em suas vidas? Por que tantas datas, nomes e acontecimentos? Obviamente torna-se complicado para o aluno nessa fase compreender sua realidade de uma forma crítica. Santos e Lima (2012, p. 1) afirmam que o principal desafio dos alunos para com a disciplina de História nessa fase de ensino é:

[...] refletir, analisar e problematizar a História a partir de sua compreensão como uma ciência, seus métodos de pesquisa e ensino, efeitos gerados currículos escolares e estratégias pedagógicas, assim como os conceitos de mudanças e permanências, semelhanças e diferenças, enquanto parte fundamental e integrante da vida de cada pessoa, de maneira a possibilitar uma compreensão sistemática e crítica da realidade.

O educador jamais deve deixar de levar em consideração que:

O professor não está sozinho perante os saberes. Ele se relaciona com alunos que trazem consigo saberes, valores, ideias, atitudes. A consciência histórica do aluno começa a ser formada antes mesmo do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios (SILVA e FONSECA, 2010, p. 19).

Na tentativa de explicar o porquê dos alunos do ensino fundamental I gostar de estudar História foi realizado um estudo na Escola Municipal Cândido de Assis Queiroga e na Escola Municipal José Jerônimo Neto pertencentes ao sistema escolar do município de Paulista-PB, dando ênfase as aulas de História e, obviamente, a metodologia do professor (a) e o desempenho dos alunos.

Para a construção do trabalho foram observadas duas turmas de 5º ano, pois representam os alunos que possuem o maior grau de maturidade intelectual, já que são concluintes do ensino fundamental I. As turmas possuíam a somática de 42 (quarenta e dois) alunos, a maioria dentro da faixa etária adequada para este nível de ensino. Cada turma contava com auxílio de um professor.

Além das observações das aulas e suas dinâmicas, aplicamos entrevista em forma de questionário para os alunos. Assim, buscamos ouvir suas opiniões sobre o

ensino de história e o saber histórico. Tais questionários respondidos pelos alunos podem ser encontrados em apêndice.

Ao todo, foram observadas 12 (doze) aulas e aplicados 42 (quarenta e dois) questionários. Para preservar os sujeitos históricos, optamos em manter sigilo quanto a suas identidades. No caso dos professores, estes serão identificados como A1 e B2.

### **3.2 O papel do docente na construção do saber histórico**

Sabemos que o docente é fundamental na construção do saber independentemente do nível de ensino, por isso o seu comportamento, suas escolhas e suas ações tornam-se imprescindível para o aluno. Deste modo, entre as aulas observadas de cada professor serão exaltadas apenas os acontecimentos que mais chamaram atenção.

Durante as observações do professor A1 percebemos que o docente utiliza como principais metodologias aula explicativa e expositiva com o auxílio de slides. Em uma de suas aulas o professor expôs um conteúdo referente à descoberta do ouro no Brasil. Exaltando dentro da história do ouro brasileiro a presença dos bandeirantes e, principalmente, o nome de um que foi o responsável pela nomeação da cidade de Paulista. A curiosidade sobre este elemento levou os discentes a questionarem propositalmente sobre a história dos bandeirantes. Os alunos demonstram serem confiantes e sem timidez para expor suas dúvidas, ao passo que o professor ouvia a pergunta atentamente, para assim procurar responder da forma mais simples possível para que toda a turma compreendesse.

No decorrer das observações, verificamos que o entusiasmo e os questionamentos eram direcionados para os conteúdos que exaltavam a história local. Observamos também que parte do entusiasmo dos discentes era direcionada para as aulas que apresentavam imagens.

Assim, quando o professor selecionou uma série de imagens de artes barrocas e santos do século XVIII para explicar através das figuras o conteúdo referente à arte e religião na sociedade mineira, ilustrando para exemplificação a Igreja matriz de Paulista, que é construída toda em estilo barroco, os discentes não pararam de perguntar

e questionar tudo que aparecia nos slides. Foram tantas perguntas levantadas que o professor teve que anotá-las para depois responder.

Ao concluir a exposição dos conteúdos o professor sempre aplicou exercícios de fixação dando visto nas tarefas feitas<sup>20</sup>. Isso serviu de incentivo para que os alunos respondessem as atividades com maior “motivação”.

Um aspecto interessante a ressaltar do professor A1 foi a forma de interagir com sua turma, uma vez que o mesmo propôs uma leitura prévia do conteúdo, podendo-se observar que a maioria dos alunos chegava à sala de aula com a leitura dos conteúdos novos feita e prontos para questionar o docente.

Parcialmente, podemos estabelecer que os discentes de Paulista PB ficam empolgados quando a história local emerge dentro do conteúdo, como o fio de Ariadne que ilumina os passos do herói na caça da besta minotáurica. Concluímos também que as imagens são atrativas e capazes de estabelecer interação entre professor-aluno-conteúdo. É preciso destacar que o caso do professor A1 diferencia-se do professor B2 como veremos na sequência.

Além do professor A1 foram observadas as aulas do professor B2. Logo no primeiro dia de aula, antes mesmo de entrar na sala o professor questionou: “diga-me uma fórmula para atrair a atenção dos alunos nas aulas de História! Pois até hoje é a disciplina que tenho maior dificuldade de ensinar”.

No decorrer das observações foi notório o esforço do discente em apresentar atividades que chamassem a atenção dos discentes.

Uma dessas tarefas consistia na elaboração de um questionário no qual os alunos teriam que pesquisar as respostas antes mesmo de possuir uma aula expositiva e explicativa sobre o conteúdo. A turma foi dividida em grupos, formando duplas e receberam dez questões para responder. Os alunos liam o conteúdo e escreviam o que acreditavam que seria a resposta para a questão.

Além dessa metodologia o professor sempre realiza uma dinâmica, um trabalho através de mapas ou um questionário em que os alunos selecionassem dentro do

---

<sup>20</sup>Premiação dada aos alunos por responder as atividades propostas pelo professor, valendo como pontos adicionais para complementar a nota participativa (Lôbo e Cruz, 2008).

conteúdo, características dos acontecimentos históricos. Obviamente este tipo de metodologia não é o que estamos acostumados a ver, afinal a aula explicativa e expositiva é o método mais tradicional e reconhecido na maioria das escolas. Mas o importante é que os alunos do professor B2 demonstram gostar e serem adaptados a produzir sozinhos os conhecimentos através da interação com o livro didático e as atividades propostas pelo professor.

O interessante é que mais uma vez foi constatado o quanto os alunos nesse nível de ensino se sentiam atraídos pelas imagens, pois as representações imagéticas do livro didático levavam os alunos a chamar a professora para explicar o que as figuras simbolizam. O docente B2 escolheu um caminho metodológico em que orientava/conduzia os alunos na aquisição dos saberes históricos.

Outro ponto a ser destacado é a disposição para leitura, uma vez que os alunos ao pesquisarem as repostas das questões, sempre liam o conteúdo atenciosamente, demonstrando um interesse em compreender o que estava escrito e a responder o questionário ou qualquer atividade proposta pelo professor de forma correta, ou seja, de forma coerente.

Nas aulas em que foram aplicadas exercícios de fixação, mais uma vez foi constatado o uso do visto como um incentivo para participação do aluno. Assim, os professores A1 e B2 aproximam-se metodologicamente nesse ponto. Destacamos que passar o visto não significa ler a produção discente, apenas anotar que o discente fez a atividade. Portanto, o professor B2 apesar de utilizar metodologias diferentes do professor A1, também é responsável por desenvolver nos alunos aprendizado histórico, pois sua turma está acostumada a desenvolver seu próprio conhecimento, ficando a cargo do professor a orientação para que os alunos possam construir suas respostas da melhor forma possível.

As aulas observadas reforçam nossa hipótese de que o professor tem um papel fundamental na construção do saber, já que independente de sua metodologia; é o responsável por despertar no aluno o desejo de aprender. Os casos aqui em tela indicam que as escolhas dos professores; os limites de formação; a compreensão do saber histórico são elementos que direta ou indiretamente influenciam a formação do discente, estimulando ou desestimulando os estudos históricos.

Vale salientar que além dos professores outros fatores são fundamentais na construção do aprendizado dos alunos. Entre estes podemos destacar o papel da família e da escola como um todo.

### **3.3 Alunos, escola e família: um dos tripés mais importantes da educação**

Como o principal sujeito desse trabalho é o aluno não poderia deixar de salientar o papel fundamental da família e da escola na construção do saber desse indivíduo. Afinal, a participação e integração dos alunos, escola e família podem gerar como consequência uma educação mais proveitosa, portanto, mais significativa.

A parceria da família com a escola pode refletir no aluno um grande incentivo educacional. Pois aquela noção de que somente a escola tinha a função de educar ficou para trás, agora a presença dos pais ou responsáveis torna-se mais imprescindível a cada dia que passa, já que a não integração desses dois elementos podem despertar na criança uma grande confusão com relação ao que pode ser considerado certo ou errado.

Podemos destacar como exemplo um caso famoso que frequentemente ocorre nas escolas e é relatado por muitos professores: a criança começa a frequentar a escola e nunca empresta nenhum de seus materiais aos colegas que necessitam, pois seus pais o aconselharam que não deveriam realizar tal empréstimo. No entanto, a instituição educacional procura despertar a solidariedade entre a turma e, por isso, tenta convencer o aluno de que este comportamento é negativo. Obviamente se os pais dessa criança não dialogarem sobre o assunto com o professor para que possam entrar num acordo com relação à melhor forma de educar o menino (a), com certeza esse simples acontecimento poderá acarretar no aluno um verdadeiro obstáculo entre o que sua família ensinou e o que está aprendendo na escola. Daí a necessidade da parceria entre família e escola desde o primeiro instante em que o aluno começa a estudar.

Por isso Eliane Cavalleiro (2007, p. 18) lembra que:

O que para a escola pode representar um problema ou um momento de conflito, no interior do grupo familiar pode representar, apenas, parte do modo habitual da vida do grupo. Problemas não encontrados pela criança no grupo familiar poderão ser encontrados no cotidiano escolar.

Consequentemente, a ausência de relação entre família e a escola impossibilita, a ambas as partes, a realização de um processo de socialização que propicie um desenvolvimento sadio. Coloca em jogo não só o mundo a ser interiorizado pela criança, mas, principalmente, o seu lugar nesse mundo, o lugar de seu grupo social e, sobretudo, a sua própria existência.

Portanto, o diálogo entre a escola e a família faz-se necessário no tocante à resolução de muitos problemas, podendo representar uma ferramenta para que o aluno desenvolva uma maior sociabilidade com o mundo a sua volta. Afinal, a função da escola não é apenas formar o intelectual do aluno, mas sim todo um conjunto de sentimentos humanos. Lembo (1975, p. 51) afirma que:

Uma escola que se propõem a promover unicamente o desenvolvimento intelectual arrisca-se a fazer com que o racional passe a significar insensível. Uma escola, que promove unicamente o desenvolvimento dos sentimentos arrisca-se a fazer com que sensível passe a significar irracional. A promoção do desenvolvimento de apenas um nível de aptidões, na escola, restringe o desenvolvimento potencial humano e nega aos alunos a possibilidade de lidar com todas as diferentes espécies de problemas humanos, fora da escola. As escolas não devem ser centros de desenvolvimento intelectual, apenas, mas, sim, de desenvolvimento humano.

Para que esse desenvolvimento humano seja efetivado de forma positiva perante a instituição educacional é necessário que a instituição familiar<sup>21</sup> esteja totalmente integrada aos objetivos humanos e intelectuais da escola. Além disso, a escola necessita criar incentivos para que os pais, avós ou tios estejam sempre presentes. Pois a relação mútua entre estas duas instituições sociais podem torna-se a grande responsável pelo sucesso do aluno em sua vida escolar, familiar e coletiva.

Existe uma relação de interdependência entre escola-família, extremamente necessária para o desenvolvimento da criança, pois a educação como prática social não pode prender-se unicamente a teoria sem um real envolvimento com a realidade do mundo que a cerca. Neste momento, percebemos a necessidade de uma formação para os educandos voltada para estratégias que possibilitarão a eles assumirem valores humanos com consciência e responsabilidade, para transformar a comunidade na qual estão inseridos com atos educativos. Desta maneira, podemos entender melhor o papel da escola e a necessidade de não ficar apenas como agente passiva aos problemas sociais.

---

<sup>21</sup>De acordo com a Sociologia a família é responsável pela constituição de normas que vão gestar nossas vidas desde o nascimento até o casamento, portanto, é o ambiente básico para a socialização e a formação da cultural, da personalidade e dos valores. (Almeida e Medeiros, 2010).

Conclui-se então, que uma escola de qualidade não é formada apenas por gestores ou professores, mas também pelas famílias de seus alunos. Nesse sentido, entendemos que a instituição deve estruturar-se de forma a atender da melhor maneira possível seu aluno e seus pais, utilizando de todos os meios e métodos de que possui, formando parcerias com todos os envolvidos no processo educativo para que se cumpram seus objetivos éticos e sociais (MOTOYAMA, 2012, p. 3).

Deste modo, antes de empregar a entrevista em forma de questionário, foi indagado informalmente aos professores e a direção das escolas sobre a participação dos pais na escola dos filhos que seriam entrevistados. Buscando verificar se realmente a influência ou não da família colaborava no aprendizado da criança.

Vale lembrar novamente que a finalidade principal das questões que compõem a entrevista é compreender se os alunos do 5º ano do ensino fundamental I, nas salas de aula dos professores A1 e B2 gostam ou não de estudar História, porém a explanação da presença ou não da família na escola era essencial.

Como era de se esperar as crianças mais participativas tinham um ótimo acompanhamento dos pais, que se mostravam bastantes interessados em saber o rendimento e o nível de aprendizado dos filhos. O inverso se aplica no caso dos alunos com menor participação; estes se enquadram nos casos em que a família quase nunca aparecia na escola, e quando resolvia aparecer, o objeto de interesse era a quantidade de falta dos mesmos, ficando a questão do aprendizado do filho para um plano mais distante.

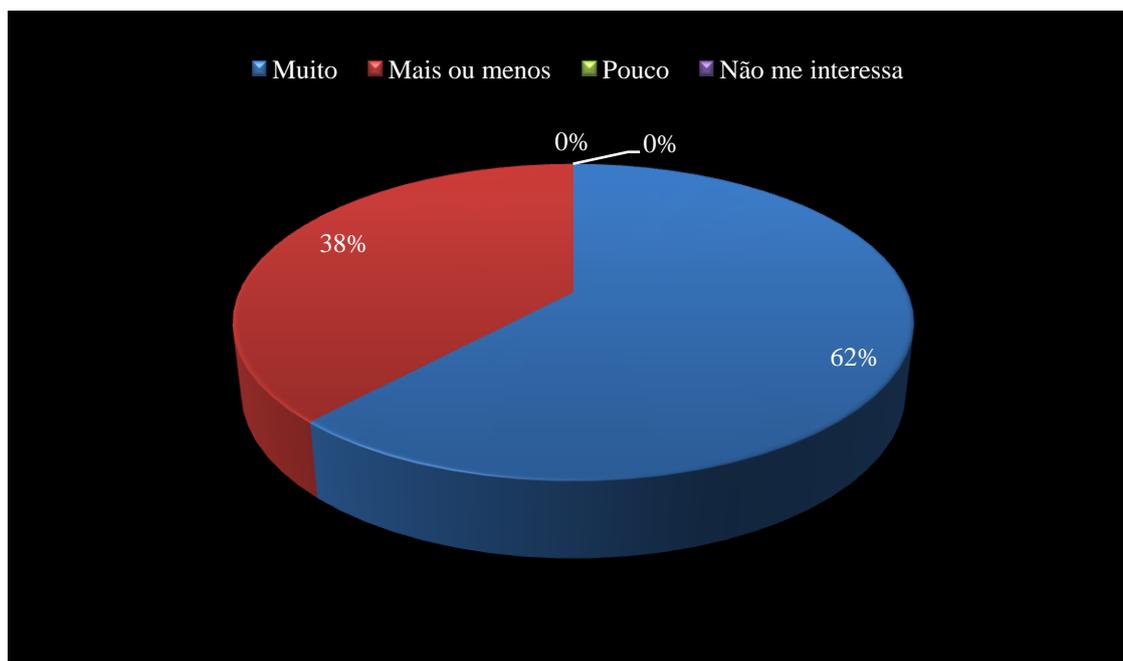
O próximo passo para a concretização do presente trabalho foi à aplicação do questionário da entrevista. Todos os discentes entrevistados foram alertados de que seus nomes não seriam expostos. Durante o emprego da entrevista pôde ser constatada e enfatizada uma série de comportamentos distintos por parte dos alunos: Alguns demonstravam muita pressa para responder o questionário, pois rapidamente liam a questão e já respondiam. Outros liam atenciosamente e quando percebiam que uma questão podia acarretar uma resposta negativa com relação ao trabalho do professor se sentiam receosos em marcá-la. Além disso, tinham ainda aqueles casos em que os alunos não eram muito estudiosos e nem participativos, mas no momento de optar pelas respostas sobre sua participação ou aprendizagem sempre marcavam aquelas que exaltavam seu papel de aluno.

### 3.4 Como os alunos do ensino fundamental I lidam com a disciplina de História?

O presente tópico revela a opinião dos alunos através do questionário aplicado em sala. Assim, os discentes terão a oportunidade de demonstrarem suas afeições ou desafetos quanto ao conhecimento histórico, à metodologia dos professores aos saberes escolares.

Cada questão presente na entrevista exalta algo referente ao professor; ao eu-aluno; a disciplina e a família. A primeira questão foi sobre o interesse do aluno pelos estudos históricos. O gráfico indica que:

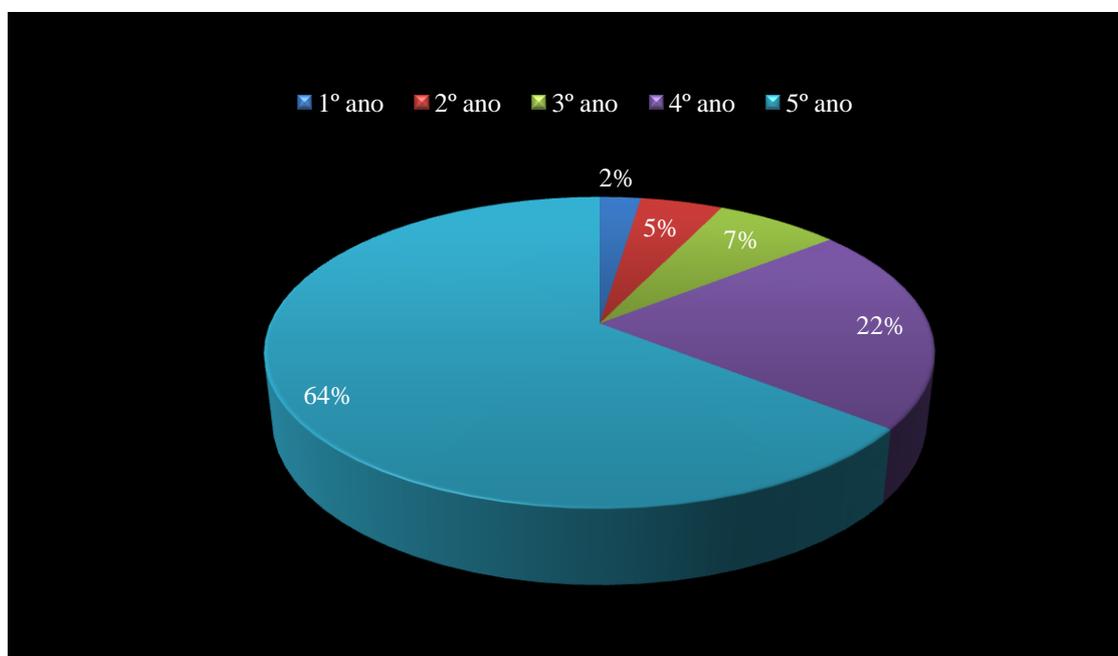
**Gráfico 6 - Interesse em estudar História**



Dos 42 (quarenta e dois) alunos entrevistados, 16 (dezesseis) responderam que gostam mais ou menos da disciplina, o que corresponde a 38% (trinta oito por cento) do alunado. Já 26 (vinte e seis) educandos, ou seja, 62% (sessenta e dois por cento) apresentaram como resposta muito interesse em estudar História. Nenhum aluno respondeu a alternativa correspondente a pouco ou nenhum interesse pela disciplina.

A segunda questão da entrevista buscava saber do aluno qual foi o ano letivo em que ele obteve melhor desempenho quantitativo (nota) e qualitativo (aprendizagem). Dentre os discentes 09 (nove), isto é, o equivalente 22% (vinte e dois por cento) optaram pelo 4º ano e 27 (vinte e sete), ou seja, 64% (sessenta e quatro por cento) pelo 5º ano, como sendo os anos letivos que obtiveram maior conhecimento histórico. Observe que as séries (anos) escolhidas são as mais recentes. Os resultados apresentados podem ser analisados no gráfico abaixo:

**Gráfico 7 - Anos de maior aprendizado histórico**



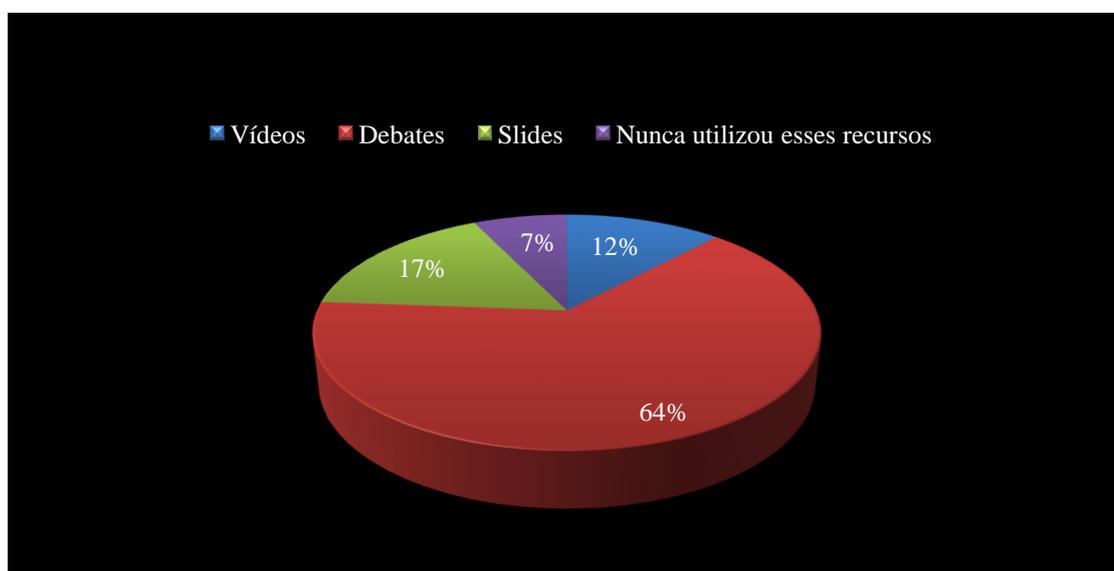
O mais interessante é que o 4º ano traz como estudo principal a História da Paraíba e o 5º ano História do Brasil e do mundo. Assim na questão posterior foram indagados sobre os conteúdos que os alunos mais gostavam e, como esperado – levando em consideração o padrão de resposta da questão anterior – os discentes, em sua maioria, responderam que os assuntos que sentiam mais afeição eram os referentes:

- 24 (vinte e quatro) gostam/gostaram mais da história do Brasil, o equivalente a 57% (cinquenta e sete por cento);
- - 13 (treze) gostam/gostaram mais da história geral/mundo, o correspondente 31% (trinta e um por cento).

Vislumbramos que esta afeição está atrelada diretamente ao fato de serem os conteúdos mais contemporâneos, que estudam em sala de aula, portanto, são os assuntos que estão mais frescos em suas memórias. Lembremos que os conteúdos apresentados como os que mais se identificaram foram os que atraíram sua atenção como visto acima.

Da quarta questão até a nona buscamos problematizar sobre a metodologia utilizada pelo professor e o grau de aceitação dos alunos diante das propostas. A indagação inicial era sobre os materiais didáticos que o professor costumava utilizar nas aulas. As respostas referentes a esta questão podem ser conferidas no gráfico abaixo:

**Gráfico 8 - Metodologias utilizadas pelo professor**



Veja que, dos 42 (quarenta e dois) discente entrevistado 5 (cinco) alunos responderam que o material mais utilizado pelo professor era o vídeo; 7 (sete) alegaram que eram os slides. O restante dos alunos 27 (vinte e sete) revelou que a forma mais utilizada pelos professores para transmitir o conteúdo eram os debates, o que correspondente a 64% (sessenta e quatro por cento) das opiniões. Apenas 03 (três) discentes afirmaram que os professores fazem uso de outras metodologias que não as apontadas.

Caso o discente escolhesse esta última alternativa teria a oportunidade de marcar outra, destacando se a professora desenvolvia outros métodos de cunho tradicional. A

resposta marcada foi que o professor desenvolve suas aulas costumeiramente a partir de explicações e exposições do conteúdo.

Muito embora certa parcela dos entrevistados tenha revelado que o professor emprega frequentemente a aula explicativa e expositiva sem auxílio de outros métodos ou tecnologias, vale salientar que os demais alunos discordaram e demonstraram que o docente utiliza recursos didáticos variados, como comprovamos em nossa observação. Outra questão levantada para os entrevistado foi com relação aos mecanismos que tornam a aula de história mais atraente. A maioria - 24 (vinte e quatro) discentes de um universo de 42 (quarenta e dois) revelou que aula é bem mais atrativa quando a professora explica utilizando como exemplos imagens em slides; gerando um diálogo entre professor-aluno. Os outros 24% (vinte e quatro por cento) dos educandos preferem a aula apenas explicativa, ou seja, o professor detentor de todo conhecimento, como figura única e capaz de desenvolver a aula através de um monólogo. Já 12 % (doze por cento) dos discentes escolheram a opção da aula com vídeo como sendo a mais atrativa. Apenas 7% (sete por cento) optaram pela música como fonte de uma aula mais dinâmica e interessante. Note que a maior parte dos alunos gosta de dialogar com o professor durante a explicação, demonstrando que também podem agregar informação a aula, não sendo meros espectadores, mas sim sujeitos ativos, participativos e produtores de conhecimento.

Com relação às imagens dos slides sabemos que é ótimo meio de atrair a atenção e gerar o aprendizado dos alunos, que se sentem curiosos em destacar tudo que veem nas ilustrações. Segundo Gledson dos Santos Inácio (2011, p.12):

[...] a imagem também pode ser utilizada como uma importante ferramenta para a transmissão do conhecimento histórico em sala de aula, mas para isso é preciso que a imagem seja apresentada como parte integrante do contexto histórico em que ela foi produzida, e se faz essencial para isso que os alunos tenham preparação preliminar, para que a imagem não se constitua para eles como a representação da verdade, para que não se crie modelos estabelecidos que caracterizem de forma simplória uma sociedade ou um momento histórico.

Desta maneira, a utilização de imagem na aula de História realmente é um excelente mecanismo na construção do saber histórico, pois oferece toda uma ilustração do assunto abordado. No entanto, o professor deve estar sempre atento às informações

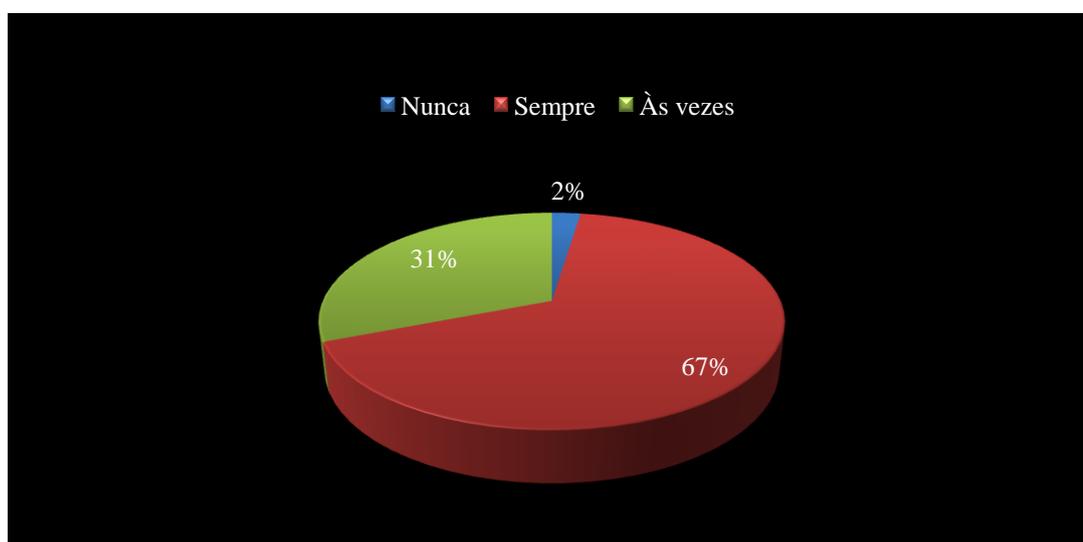
trazidas pela iconografia, procurando criar um vínculo entre a figura e o contexto histórico estudado, questionando todas as informações possíveis sobre a gravura, para que a ilustração não seja vista apenas como uma verdade.

Nas sociedades contemporâneas a imagem está sempre muito atrelada à construção do conhecimento, portanto, as representações de figuras são fortes formadores de conhecimento, desde que sejam bem exploradas.

Conseqüentemente ao estudar iconografias, os educandos têm a oportunidade de interagir com tecnologias responsáveis por chamar sua atenção. Além disso, as imagens trazem muitas informações sobre o contexto histórico no qual foram produzidas, podendo promover um grande aprendizado histórico.

Na questão posterior foi indagada se o docente comentava o motivo de estarem estudando determinado assunto antes de iniciar a aula explicativa. Pois esta ação é fundamental para que o aluno entenda como e em que o conteúdo exposto pode ajudá-lo. Além do mais, o discente quando tem uma orientação antecipadamente do que o professor quer enfatizar com relação ao assunto torna-se mais fácil a compreensão do conteúdo. Entre os discentes 28 (vinte e oito) que equivale a 67% (sessenta e sete por cento) respondeu à opção correspondente a sempre; os demais 13 (treze), ou seja, 31% (trinta e um por cento) dos alunos optaram por às vezes. Somente 2% (dois por cento) revelaram que nunca. Veja o gráfico abaixo:

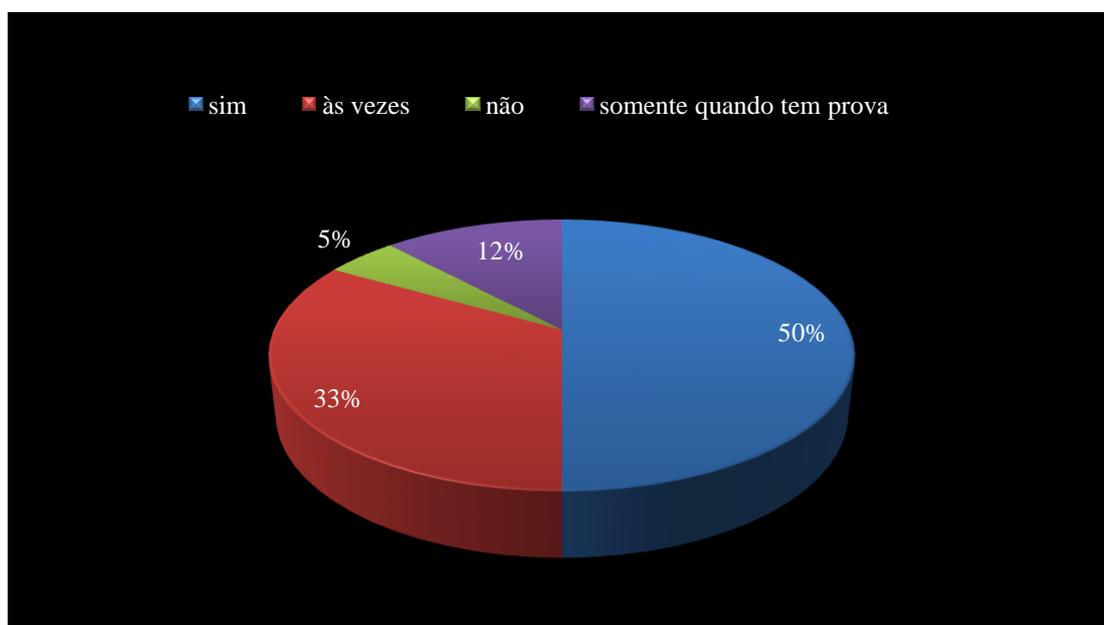
**Gráfico 9** - O professor explica antecipadamente os motivos de estarem estudando determinados conteúdos



Portanto, segundo a maior parte dos discentes, o professor sente a necessidade de expressar em que os conteúdos colaboram em seu aprendizado. Este fator é muito positivo para orientação do discente.

Como a disciplina de História, similarmente a outras exige leitura, não poderíamos deixar de saber se os alunos liam o conteúdo antes da professora explicar. Dos entrevistados 21 (vinte e um) discentes responderam que sim, já 14 (quatorze) marcaram que às vezes, 02 (dois) alunos revelaram que não e 05 (cinco) disseram que só estudavam quando tinha prova. Os discentes em sua maioria gostam de ler os conteúdos, antes mesmo de o professor explicar. Isso demonstra que sentem interesse pelo que está escrito e, portanto, a leitura deve ser prazerosa, já que leem por vontade própria, sem que seja necessária cobrança por parte do professor. Os valores percentuais podem ser avaliados no seguinte gráfico:

**Gráfico 10** - A leitura do conteúdo do livro didático antes do professor explicar



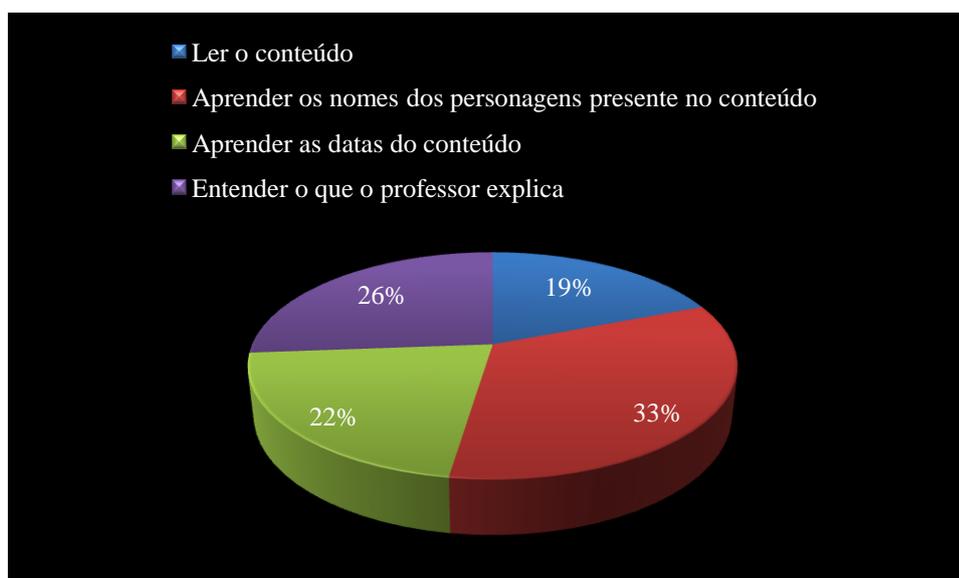
Como as figuras chamavam muito a atenção dos alunos, foi indagado se o professor comentava as imagens do livro didático, isto é, se ele debatia com a turma sobre a conexão da imagem com o texto e o contexto histórico estudado. Entre 42 (quarenta e dois) entrevistados 79% (setenta e nove por cento), ou seja, 33 (trinta e três)

afirmaram que a professora comentava essas figuras e, conseqüentemente, sua importância. Com relação aos demais discentes, 21% (vinte e um por cento), isto é, 09 (nove) revelaram que às vezes o professor se preocupava com as imagens contidas no material didático.

Em questões posteriores foi averiguado sobre as dificuldades e as perspectivas com relação à disciplina de História. Destacando assuntos como os maiores obstáculos que enfrentam no que tange as aulas, a melhor maneira de serem avaliados; a importância ou não da disciplina em suas vidas e o grau de sua participação nas aulas.

As respostas foram as mais variadas possíveis. Tentamos sintetizá-las nos gráficos 11 (onze), 12 (doze) e 13 (treze).

**Gráfico 11 – Dificuldades no estudo da Disciplina**



Observe que a maior dificuldade dos alunos ainda encontra-se atreladas à utilização de métodos tradicionais, como a necessidade de decorar os nomes de personagens (33% - trinta e três por cento), o equivalente a 14 (quatorze) discentes<sup>22</sup>.

Em segundo plano nas dificuldades dos alunos, ficou o entendimento da explicação da matéria exposta pela professora com 26% (vinte e seis por cento), o

---

<sup>22</sup>De acordo com o resultado dos dados percebe-se que o professor continua empregando métodos tradicionais em suas aulas, pois esse modelo de ensino é caracterizado principalmente, pela exigência de decoração dos nomes de personagens heroicas, cronologia linear, eventos históricos sem a utilização de interpretação para não ameaçar a imparcialidade dos fatos (Bruce, Falcão e Didier, 2007).

equivalente a 11 (onze) discentes; o aprendizado ou decoreba das datas com 22% (vinte e dois por cento), ou seja, 09 (nove) educandos e a leitura do conteúdo com 19% (dezenove por cento), o que correspondente a 08 (oito) alunos. Estes fatores, também são problemas preocupantes e presentes na vida de muitos alunos, principalmente a leitura, pois logo quando a criança aprende a decodificar as letras ela se sente atraída em ler tudo que ver pela frente. Porém, se essa prática não for incentivada com o decorrer do tempo se torna algo chato e extremamente entediante.

Segundo a psicopedagoga, “os alunos começam a se interessar pela leitura quando são estimulados para tal, seja através de desenhos ou palavras”. Essa afirmação confirma uma importante ideia: a leitura precisa ser incentivada pela família e pela escola, conforme as palavras da professora. Além disso, ela acredita que “depois que o aluno está alfabetizado, ele tem muito mais interesse para ler, pois as letras vão ter uma mensagem. E, se o professor souber estimular o aluno, este vai acabar se envolvendo com o texto, percebendo que essa atividade é prazerosa. E o desinteresse vem quando acontece o contrário: nenhum ser humano vai gostar de ler se a leitura não tem sentido, se não há compreensão” (STRUECKER, 2007, p. 36).

Vale salientar que na análise realizada sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos na disciplina de História, a leitura não era considerada um empecilho que dificultasse à aprendizagem da maioria dos discentes. Sendo esse resultado bastante positivo, pois os estudos históricos desde sempre exigem leitura e isto acaba tornando-se um verdadeiro martírio para muitos alunos que se sentem desmotivados em ter que ler os conteúdos curtos e longos. Nas fases iniciais, geralmente, o desgosto por ler praticamente não existe. Struecker (2007, p. 37) apresenta uma explicação coerente para essa discussão:

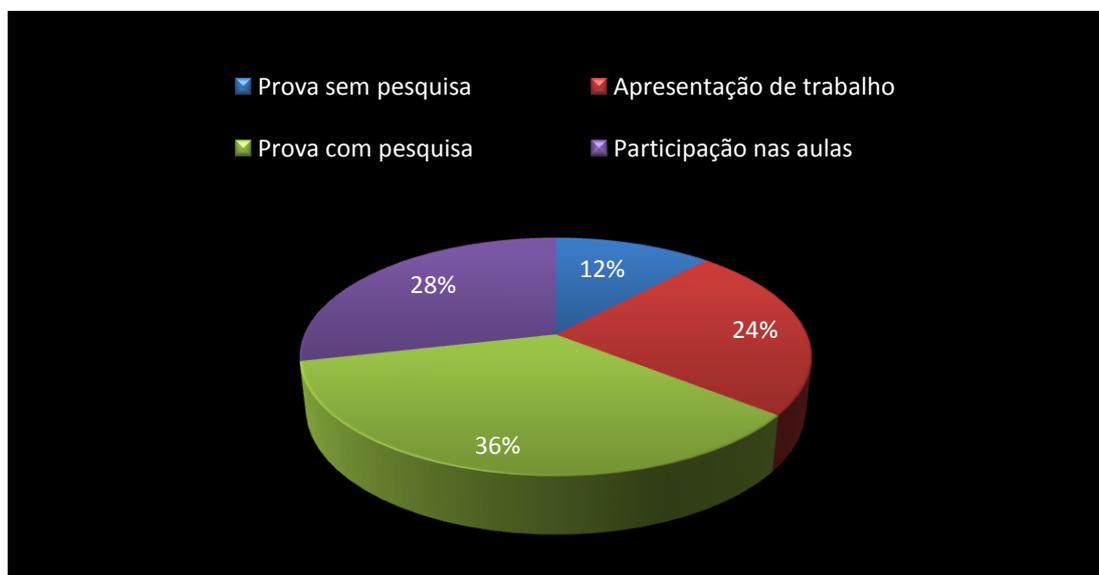
A partir deste questionamento, buscou-se a explicação dos motivos que levam ao interesse pela leitura nos anos iniciais e a perda deste a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Ao responder, a professora escreve que “os alunos dos anos iniciais têm mais interesse pela leitura pelo fato de terem apenas uma professora que pode orientá-los a qualquer momento, indiferente do componente que estiver trabalhando. Já nos anos finais, muitas vezes o desinteresse vem porque apenas a Língua Portuguesa tem preocupação com a leitura. Além disso, o aluno, com essa idade, tem muitos outros interesses, que fazem com que, quando não bem orientado, acabe preferindo atividades com resultados mais rápidos e que exigem menos habilidades, domínio de linguagem”.

Concordamos plenamente com a primeira parte da citação de Struecker, pois a presença de um único docente nas fases iniciais de ensino, desperta no aluno uma maior

atenção e dedicação à leitura independentemente da disciplina estudada. Porém discordamos da autora quando relata que no ensino fundamental II o desinteresse por ler é determinado pelo fato de somente a disciplina de Português se preocupar com a questão da leitura, dando a entender que as demais disciplinas se dedicam a outros assuntos distintos e, portanto, não interessam saber se os alunos estão lendo bem ou não. Portanto, esta afirmação não compete como justificativa para o desgosto da leitura, uma vez que muitas escolas desenvolvem projetos e práticas cotidianas de leituras com todas as disciplinas escolares, e sempre tem aqueles alunos que detestam e recusam ler acima de qualquer discussão. Assim, a adolescência, a falta de orientação e os demais fatores destacados no fim da citação estão mais conectados ao desinteresse pela leitura do que o não incentivo gerado pelas disciplinas do ensino fundamental II.

Sabemos que outro assunto que inquieta muito a cabeça dos alunos é a avaliação e, principalmente, o método no qual ela é empregada. O próximo gráfico mostra a percepção dos alunos quando aos métodos avaliativos.

**Gráfico 12** - Métodos avaliativos considerados positivos pelos alunos



A maioria dos discentes 36% (trinta e seis por cento) gosta de serem avaliados através de provas com pesquisas; 28% (vinte e oito por cento) preferem ser avaliados através da participação nas aulas; 24% (vinte e quatro por cento) preferem apresentar

trabalho. Por último ficou as provas sem pesquisa com 12% (doze por cento) das escolhas, o correspondente a apenas 05 (cinco) alunos.

Na finalização da entrevista os alunos foram averiguados sobre a importância da disciplina de História; a melhor maneira de participar das aulas dessa disciplina e finalmente sobre a participação dos pais na construção do saber dos filhos.

Com relação ao primeiro questionamento que engloba a importância da disciplina- 30 (trinta), ou seja, 71% (setenta e um por cento) dos entrevistados revelaram que o saber histórico é importante para aprender sobre o passado; oito (8) responderam que estudar História é importante para aprender sobre o mundo em vive, este valor é igual a 19% (dezenove por cento) dos alunos. Os 04 (quatro) educandos que restaram, o que corresponde a 10% (dez por cento) do total acreditam que a disciplina é fundamental para aprender a respeitar as diferenças dos outros.

O próximo gráfico traz como ressalva a participação dos alunos nas aulas de História, ou seja, como eles se sentem mais a vontade para participar.

**Gráfico 13** – Participação nas aulas de História



Dos 42 (quarenta e dois) alunos entrevistados, 16 (dezesseis), mais especificamente 38% (trinta e oito por cento) demonstram gostar de participar das aulas fazendo atividades. Já 12 (doze) discentes dão preferência aos debates, isto é, 29% (vinte e nove por cento) dos estudantes são mais favoráveis a produzir e a trocar

conhecimentos com seus colegas e professores. Os demais (29% - vinte e nove por cento, correspondente a 12 - doze) gostam de participar tirando suas dúvidas e uma pequena parte (4% - quatro por cento, o equivalente a 2 - dois) apontaram a não participação como ação predileta em sala de aula.

As últimas perguntas da entrevista estão relacionadas à participação da família, que segundo a maioria dos entrevistados, ou seja, 69% (sessenta e nove por cento) o equivalente a 29 (vinte e nove) perguntam a data e pedem que estudem sempre que o professor marca as provas, demonstrando certo interesse que o filho aprenda. No entanto não se dispõem a ajudá-los. Outros 14% (quatorze por cento) destacaram que os pais estudam juntamente com eles, o equivalente 06 (seis) alunos. Dos 07 (sete) alunos restantes, 12% (doze por cento), mais especificamente 05 (cinco) alunos afirmaram que seus pais não perguntam a data da avaliação e muito menos pede que o filho estude, mas exige que obtenha notas altas. Veja que neste último caso, os pais não demonstram nenhum interesse em auxiliar no aprendizado de seu filho, todavia a cobrança é extrema para com a criança. Certamente este aluno não possui motivações pessoais que o satisfaça diante de sua vida escolar. Apenas 5% (cinco por cento), ou seja, 02 (dois) discentes destacaram que seus pais não perguntam e nem se preocupam com a nota.

Outro caso similar ocorre quando o assunto abordado é sobre as reuniões escolares. Verifica-se que os alunos mais necessitados da presença dos pais ou dos responsáveis na escola, não aparecem no dia dos encontros estabelecidos pela unidade escolar, ou então enviam algum parente para substituí-los.

Os dados coletados demonstram o seguinte:

- 88% (oitenta e oito por cento) dos pais estão presentes nas reuniões de pais e mestres;
- 8% (oito por cento) pedem um parente qualquer para substituí-lo caso não possam comparecer;
- 2 % (dois por cento) enviam um parente como representante;
- 2% (dois por cento) nunca participam das reuniões.

Com certeza os pais que nunca vem à escola para saber o rendimento escolar e o desempenho de seu filho diante das situações escolares desenvolve nas crianças um desinteresse e falta de compromisso com suas responsabilidades estudantis.

Portanto, percebe-se que são vários os motivos que podem levar a criança nos anos iniciais de ensino a obter um aprendizado histórico satisfatório. Conhecimento este que deverá ter como finalidade despertar no aluno as suas primeiras noções sobre a

utilização da história como uma ciência promotora de autonomia; de criticidade; de curiosidades; problematização e, principalmente, de transformações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange os estudos desenvolvidos neste trabalho podemos dizer que, por se tratar da história cultural da educação e do ensino de história do Brasil e, particularmente, de Paulista PB todas as ocasiões possíveis foram bem analisadas e confrontadas, pois como afirma Burke (2008, p. 125)

[...] um mesmo ritual ou mesma história variam em diferentes ocasiões, e que a expressão de deferência por parte do escravo só se dá enquanto o senhor está olhando. Generalizando a partir de exemplos como esses, podemos dizer que, em diferentes ocasiões (momentos, locais) ou em diferentes situações, na presença de diferentes pessoas, o mesmo indivíduo comporta-se de modo diverso.

Partindo dessa afirmação percebe que há uma evidente contradição entre o momento de observações e o do questionário de entrevista empregado em sala de aula, pois em algumas ocasiões os alunos demonstram um comportamento que não condizia com as respostas assinaladas nas questões. Afinal, teve caso de discentes que não gostavam de participar, de ler ou de estudar, e se posicionavam diante dos questionamentos como sendo muito compromissados com suas responsabilidades estudantis.

No entanto como diria Certeau os “fracos” também criam suas táticas ou astúcias para sobreviver e se sobressair em meio às estratégias dos “fortes”.

As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante precisa de uma intervenção transforma em situação favorável, á rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, ás relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc. [...] as táticas apontam para a utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder. Ainda que os métodos praticados pela arte da guerra cotidiana jamais se apresentem sob uma forma tão nítida, nem por isso é menos certo que as apostas feitas no lugar ou no tempo distinguem das maneiras de agir (Certeau *Shorapud* DURAN, 1998, p. 102).

Sendo os alunos os consumidores da educação oferecida pelo sistema de ensino, verifica-se que em seu dia a dia criam táticas para aprender a lidar com o ensino e as situações que lhes são oferecidas de forma que desenvolvam uma aprendizagem conforme o ambiente em que estão inseridos.

Portanto, mesmo que alguns alunos tenham omitido sua verdadeira opinião com relação à disciplina de História, foi constatado no período de observação, como também através dos resultados obtidos através dos questionários realizados que a sua grande maioria realmente gosta de estudar História, já que os mesmos demonstram um amplo interesse em participar das aulas, em apresentar trabalhos, em ler o conteúdo, em explorar as imagens e em interagir com as metodologias do professor. Além disso, notamos que os próprios alunos questionavam o educador diante das imagens e de partes do conteúdo que não eram exploradas. Portanto, mesmo que o docente se esquecesse de explorar uma gravura ou outro elemento dentro do livro, sempre havia aquele (a) discente disposto a revelar alguma pergunta em torno daquilo que chamou sua atenção. Constatando o interesse das crianças em aprender coisas novas.

Mesmo as crianças tendo comprovado afeição pela disciplina, verificamos que aquela velha visão de que História somente é importante para conhecer o passado ainda persiste fortemente. Os alunos, em sua maioria, demonstram ainda não entender os reais motivos específicos de estudar esse passado. Revelando a necessidade de uma maior exposição dos reais interesses que deve afluir através dos estudos históricos.

Assim, com a finalização de todas as observações e das entrevistas compreende-se que os motivos que levam aos alunos do ensino fundamental I de Paulista PB a gostar da disciplina de História são primeiramente o fato de que nesta fase de ensino o professor, por está com a mesma turma todos os dias, acaba despertando nos alunos uma maior intimidade e confiança. Isso leva os estudantes a se sentirem mais a vontade para expor suas dúvidas. Além do mais, o docente adquire no decorrer do ano um conhecimento em torno das dificuldades que cada aluno apresenta, afinal, o professor nessa fase de ensino ministra todas as disciplinas, podendo ajudar o discente na superação de seus obstáculos. Sem falar que os alunos nas séries iniciais demonstram um gosto e uma curiosidade em tudo que lhes é novo. Deste modo leem o conteúdo e analisam as figuras dos livros antes mesmo da aula expositiva. Quando chega o momento da explicação do conteúdo os educando aproveitam para questionar tudo que

lhes causam dúvidas. Sendo que o estudo do passado gera uma grande expectativa por parte dos alunos.

[...] aos seis anos de idade uma criança está apta a aprender a ler e a escrever no ambiente escolar. Portanto, os professores fazem o possível e o impossível para que essas funções básicas sejam abstraídas pelos educandos. Diariamente a criança convive com letras, palavras, textos e obras literárias. Assim, o que mais impressiona os estudiosos da área da Linguística é o fato de que os alunos das séries iniciais adoram ler, enquanto que os das séries finais mostram aversão à leitura. Acontece que, pelo fato de a escola representar o sonho das crianças, estas já ingressam na mesma com o objetivo claro de aprender a ler e de, principalmente, poder ler obras literárias. Este é o momento mais esperado na vida escolar de uma criança. Esta se delicia com a leitura e adora contar suas histórias aos colegas. Nessa fase de escolarização, os professores, em sua grande maioria, também se preocupam muito com a formação do hábito de leitura. Inúmeras técnicas são utilizadas para esse fim, desde a simples contação das histórias, até a encenação destas com fantoches, por exemplo. (STRUECKER, acesso em 27/07/12, p. 3).

Segundo STRUECKER as variadas metodologias que o professor utiliza no ensino fundamental I são imprescindíveis para estimular a leitura. Ao maravilhar-se com a leitura o aluno começa a gostar de tudo que ele possa ler e obter uma compreensão.

A disciplina de História, portanto, passa a ser um mecanismo de exploração por parte dos discentes. Desta forma basta o docente orientá-lo corretamente para que haja o entendimento do sentido histórico na leitura desenvolvida pelo aluno, pois, o essencial a criança já possui, que é o gosto de ler e conhecer coisas novas. Infelizmente no decorrer da vida escolar do aluno, à medida que amadurece física e mentalmente perde esse interesse, que muitas vezes é substituído por coisas banais, mas de resultados imediatos. Assim, os alunos de Paulista gostam de estudar História no ensino fundamental por causa do papel docente que consegue nessa fase de ensino aproveitasse de umas das coisas que a criança tem de melhor: o interesse em aprender. Além disso, não podemos esquecer-nos de enfatizar a presença familiar que sempre é fundamental no incentivo da construção do saber da criança.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABREU, Andréia Santos de, MESQUITA, Jan Alves, ANCHIETA, José de. **Abordagens Do Processo Ensino-Aprendizagem e o Professor**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.angelfire.com/ak2/jamalves/Abordagem.html>Acesso em 14/07/2012.

ALMEIDA, Franciele Jaqueline, MEDEIROS, Dalva Helena. **A Família Na Gestão Da Escola: Uma Proposta De Parceria Para Os Problemas De Aprendizagem**. Encontro de Produção Científica Tecnológica, 2010. Disponível em [http://www.fecilcam.br/nupem/anais\\_v\\_epct/PDF/ciencias\\_humanas/01\\_ALMEIDA\\_MEDEIROS.pdf](http://www.fecilcam.br/nupem/anais_v_epct/PDF/ciencias_humanas/01_ALMEIDA_MEDEIROS.pdf) Acesso em 11/12/2012.

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2001. Disponível em: <http://coletivoepa.pbworks.com>Acesso em: 25/01/2013

ANTUNES, Celso. **Entre as paredes da escola**. Curitiba: Melo, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação da pedagogia: Geral e Brasil**. 3 ed. Rev. e ampliada. São Paulo: Moderna, 2008.

BENSI, R.F.,SALVUCCI, M. "**O Ensino De História, Neoliberalismo E Cidadania**".Web Artigos, 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-de-historia/11470/>Acesso em 23/01/2013.

BITTENCUORT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. — 2. Ed.— São Paulo: Cortez, 2008.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9. 394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo**. São Paulo: Avercamp, 2010.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> Acesso em 26/10/2011.

BRASIL. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_jfilter&Itemid=164&params\[search\\_relevance\]=pcns&params\[search\\_method\]=exact&params\[tipobusca\]=null](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_jfilter&Itemid=164&params[search_relevance]=pcns&params[search_method]=exact&params[tipobusca]=null) Acesso em 22/04/2012.

BRASIL, **Leis de Diretrizes e Bases.** Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/61098206/DIRETRIZES-CURRICULARES-NACIONAIS> Acesso em 22/04/2012

BRASIL, **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=180&Itemid=336](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336) Acesso em 22/04/2012.

BRASIL, **Programa Bolsa Família.** Disponível em: [http://www.portaltransparencia.gov.br/aprendaMais/documentos/corso\\_bolsafamilia.pdf](http://www.portaltransparencia.gov.br/aprendaMais/documentos/corso_bolsafamilia.pdf) Acesso em 20/04/2012

BRASIL, **Ministério da Educação.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/em\\_cena.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/em_cena.pdf) Acesso em 22/04/2012.

BRASIL, **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: Em cena, os funcionários de escola.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/em\\_cena.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/em_cena.pdf) Acesso em 22/04/2012

BRUCE, Fabiana, FALCAO, Lúcia, DIDIER, Maria Thereza. **História(s) e Ensino de História.** Caderno de Estudos Sociais da Fundação Joaquim Nabuco. Recife, vol. 22, n. 2, jul./dez., 2006, p. 199-207. Disponível em: <http://www.pgh.ufrpe.br/Fabiana%20e%20lucia.pdf> Acesso em: 12/12/2012.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. **Institucionalização Escolar No Brasil: 1879-1930.** Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/525SergioCastanho.pdf> Acesso em 13/04/2012.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Educação E Dominação Social: O Ensino De História No Regime Militar Brasileiro.** Revista de História e Estudos Culturais. Mato Grosso: UNEMAT. 2009. Disponível em:

[http://www.revistafenix.pro.br/PDF20/ARTIGO\\_12\\_Oswaldo\\_Mariotto\\_Cerezer\\_FENI\\_X\\_JUL\\_AGO\\_SET\\_2009.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF20/ARTIGO_12_Oswaldo_Mariotto_Cerezer_FENI_X_JUL_AGO_SET_2009.pdf) Acesso em 20/04/2012.

CERTEAU, Michel de. **A Arte de Fazer: A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes. 1998. Disponível em: <http://gambiarre.files.wordpress.com/2010/09/michel-de-certeau-a-invinc3a7c3a2o-do-cotidiano.pdf> Acesso em 18/01/2013.

CHEFFE, Bruna Abatti. **A ditadura militar no Brasil e o Controle da Informação: relatos de censura na biblioteca da UFRGS**. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/22708/000740394.pdf?sequence=1> Acesso em 16/03/2012.

DÔRES, Sônia Aparecida das. **A Cidadania Nas Constituições Federais E Leis De Educação Nacional – Brasil**. Brasília: Universidade de Brasília (UnB), 2007. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/332.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/332.pdf) Acesso em: 14/12/2012.

DURAN, Marília Claret Geraes. **MANEIRAS DE PENSAR O COTIDIANO COM MICHEL DE CERTEAU**. Curitiba: Diálogo Educ., 2007. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1577&dd99=view> Acesso em: 28/01/2013.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: EDUSP, 2002.

FÁVERO, Osmar & JUNIOR, Everaldo Ferreira Soares. **CEPLAR – Campanha de Educação Popular (Paraíba, 1962- 1964)**. In: Educação e Realidade. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v.17, nº 2, jul./ dez, 1992. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/doc.ceplar..pdf> Acesso em 30/04/2012.

GASPERAZZO, Maria Estolimar. **Os desafios do Ensino de História no Ensino Fundamental**. Disponível em: <http://www.angelfire.com/planet/anpuhes/mariaestolimar4.htm> Acesso em 26/09/2011.

GOMES, Eunice Simões Lins. **Padre Rolim: o “Anchieta” do Nordeste**. Estudos de Religião, 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ER/.../309> Acesso em 26/09/2012.

INÁCIO, Gledson Santos dos. **Imagens como Recursos Didáticos para a Construção do Conhecimento Histórico**. V colóquio Internacional “educação e contemporaneidade”. Sergipe: 2011. Disponível em: <http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%202015/PDF/Microsof>

[t%20Word%20%20IMAGENS%20COMO%20RECURSOS%20DIADATICOS%20P  
ARA%20A%20CONSTRUcaO.pdf](#) Acesso em 14/07/2012.

LEMBO, John M. **Por que falham os professores**. São Paulo: APU, 1975.

LÔBO, Isamar Gonçalves, CRUZ, Antonio Jailson C. da. Reflexão Sobre o Ensino de História em Cajazeiras. In: \_\_\_\_\_. **Historiografia em diversidade: Ensaio de História e Ensino de História**. Campina Grande: Universitária/UFCG, 2008.

LUCAS, Rodrigues. **O que são e para que servem as diretrizes curriculares?** Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/23209/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/> Acesso em: 22/01/2013.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "**DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais)**" (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira—Educa Brasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=96> Acesso em 25/09/2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4210.pdf> Acesso em 01/05/2012.

MOTOYAMA, Juliane Francischeti Martins. **Resgatando Os Valores: Uma Parceria Entre Família E Escola**. Disponível em: [http://www.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/upload/Address/Comunica%C3%A7%C3%A3o Oral - Juliane Francischeti Martins Motoyama%5B2266%5D.pdf](http://www.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/upload/Address/Comunica%C3%A7%C3%A3o%20Oral%20-%20Juliane%20Francischeti%20Motoyama%5B2266%5D.pdf) Acesso: 05/11/2012.

MOURA, Elizabete Martins e SILVA, João Carlos da. **Reprovação Escolar: Discutindo Mitos E Realidade**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/370-2.pdf> Acesso em 22/04/2012.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Instituições Escolares no Brasil Colonial e Imperial**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.28, p.181 –203, dez. 2007 - ISSN: 1676-2584. Disponível em:

[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art12\\_28.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art12_28.pdf) Acesso em 30/04/2012.

OLIVEIRA, José Pedro Garcia, RAMALHO, Betânia Leite. **As Aulas Régias Na Capitania Do Grão-Pará (1759-1808)**. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/7106.pdf> Acesso em 13/04/2012.

OLIVEIRA, Ana de. **Colégio Pedro I: Espaço-Tempo Produtor De Políticas Curriculares**. Disponível em: [http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n6/numero6-10\\_colegio\\_pedro\\_ii\\_espaco\\_tempo\\_produto\\_r\\_de\\_politicas\\_curriculares.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n6/numero6-10_colegio_pedro_ii_espaco_tempo_produto_r_de_politicas_curriculares.pdf) Acesso em 28/04/2012.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **As Origens da Educação no Brasil Da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a03.pdf> Acesso em 27/05/2012.

PACIEVITCH, Thais. **Causas Evasão escolar no Brasil – Educação e Pedagogia**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/educacao/evasao-escolar/> Acesso em 07/11/2011.

PAIVA, Bruna Maria Morais e LIMA, Rosângela Chrystina. Fontes de. **Grupo Escolar Epitácio Pessoa: Breves considerações sobre a sua história**. Disponível em: [www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/.../oXsPoIKd.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../oXsPoIKd.doc) Acesso 27/04/2012.

PEREIRA, Jean Carlos Cerqueira. **O Ensino De História Nas Séries Iniciais**. UEFS. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada10/ files/VOvTHqqQ.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/ files/VOvTHqqQ.pdf) Acesso em: 13/12/2012.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do e SILVA, José Carlos da. **A educação jesuítica no Brasil colônia**. GT 11 História Memória, Educação. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.11/GT3.PDFA> Acesso em 13/04/2012.

SANTOS, Vanda Almeida e LIMA, Joila Rodrigues de. **O Ensino de História na Educação Infantil e Séries Iniciais**. UEFS. Disponível em

[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada10/files/ZtWNI8OJ.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/files/ZtWNI8OJ.pdf) Acesso em: 13/12/2012.

SAVIANI, Dermeval. **História Da História Da Educação No Brasil: Um Balanço Prévio E Necessário**. São Paulo: Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares. 2008. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/78447888/Conferencia-Dermeval-SAVIANI> Acesso em 27/04/2012.

SCOCULGLIA, Afonso Celso. História e educação Paraibrasil (1961/1970). Disponível em: [http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev14/histeduc\\_popular\\_na.html](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev14/histeduc_popular_na.html) Acesso em 15/03/2012.

SELVA, Guimarães Fonseca. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

SILVA, Marcos A.; FONSECA, Selva G. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, nº 60, 2010, p. 13-33. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf) Acesso em 14/07/2012.

SILVA, Vivia de Melo. **O Ideário Educacional Republicano E A Implantação Dos Grupos Escolares No Brasil: Uma Leitura**. Disponível em: [http://www.anpuhpb.org/anais\\_xiii\\_eeph/textos/ST%2006%20-%20Vivia%20de%20Melo%20Silva%20TC.PDF](http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2006%20-%20Vivia%20de%20Melo%20Silva%20TC.PDF) Acesso em 27/04/2012.

STRUECKER, Janesca Ivanete Kuntzer. **(Des)Gosto Pela Leitura: Um Comparativo Entre Os Anos Iniciais E Finais Do Ensino Fundamental**. Universidade De Santa Cruz Do Sul. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo\\_morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem04/COLE\\_844.pdf](http://alb.com.br/arquivo_morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem04/COLE_844.pdf) Acesso em 27/07/12.

TEIXEIRA, Olga Suely e CORDEIRO, Rubério de Queiroz. **Educação jesuíta: objetivo, metodologia e conteúdo nos aldeamentos indígenas do Brasil colônia**, Revista de Humanidades, 2008. Disponível em: [http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais/st\\_trab\\_pdf/pdf\\_st1/olga\\_teixeira\\_st1.pdf](http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais/st_trab_pdf/pdf_st1/olga_teixeira_st1.pdf) Acesso em 25/09/2011.

## **APÊNDICES\_ questionários de entrevista**