

O ensino de Estudos Sociais/História em São Paulo – Década de 1970

Elaine Lourenço *

Resumo

O ensino de História pode ser olhado de diversos ângulos. Um deles se constitui nas práticas realizadas em sala de aula. Este trabalho tem como objetivo discutir a atuação de dois professores de Estudos Sociais/História, na rede pública estadual, no ensino de 5ª a 8ª séries do 1º grau, ao longo da década de 1970. Verificar como se processava a dinâmica das aulas, a utilização ou não de livros, os outros possíveis materiais utilizados, a relação com o currículo do período, expresso nos *Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau*, conhecido como “Verdão”, por meio das entrevistas realizadas é o foco do trabalho.

Palavras-chave: Ensino de História na Ditadura; “Verdão”; escola pública paulista.

Abstract

The History teaching can be looked from diverse angles. This paper intends to analyze the work developed by two professors of Estudos Sociais/História in São Paulo state public school first degree throughout the decade of 1970. Its purpose is verify, by the exam of their interviews, how was the dynamics of the classes, their didactic recourses, and the relations with the curricular guides at the period, known as “Verdão”.

Keywords: History teaching at the military period; “Verdão”; São Paulo state public school

Os anos 1970 são marcados no Brasil pela ditadura civil-militar que se instaurou a partir do golpe de 1964. Neste período, no campo da educação, assiste-se a dois movimentos distintos e complementares: um crescimento do público escolar e uma reformulação de todos os níveis de ensino, do primário ao superior.

No estado de São Paulo, as reformulações em termos de currículo expressam-se por meio de um *Guia Curricular*, de 1973, que ficará conhecido pelo nome de *Verdão*, possível referência à cor da capa do documento, como também ao ufanismo “verde-amarelo” do período, ou às próprias fardas do Exército. O referido Guia é complementado em 1977 por outro documento, que se apresenta como um *Subsídio* ao primeiro e que vigora até o ano de 1986, quando uma nova proposta é apresentada para a área de História.

Este texto se propõe a discutir, a partir da memória de dois professores de Estudos Sociais- História, alguns aspectos da cultura escolar e do ensino de História no período. Os entrevistados serão aqui nomeados por *professora* e por *professor*, já que são uma mulher e um homem, entrevistados em abril e maio de 2009. Ambos foram professores da rede pública estadual paulista nos anos 1970 e 1980 e atualmente são aposentados.

* Doutoranda em História Social, Universidade de São Paulo (USP), e docente na Universidade Nove de Julho (Uninove).

A professora iniciou no magistério estadual em fins dos anos 1960, de 1ª a 4ª série. Coursou licenciatura em História no começo dos anos 1970 nas Faculdades Associadas do Ipiranga (FAI). Prestou concurso para o cargo de professora de História em 1978, foi aprovada e iniciou no novo cargo em 1981, em uma escola de 1º grau da zona leste da cidade de São Paulo, na qual se aposentou em 1989. Nos anos 1970 participou dos cursos promovidos pela Secretaria da Educação de São Paulo, que visavam capacitar professores que levassem para suas escolas e outras de sua região as propostas contidas nos Guias Curriculares, que foram escritos a partir das reformulações previstas para o ensino na lei 5692/71.

O professor iniciou a carreira em meados dos anos 1970, em várias escolas da região do ABC paulista, especialmente em Santo André. A sua formação superior se deu no curso de História da Universidade de São Paulo (USP) e a licenciatura foi cursada na Faculdade de Educação da mesma instituição. Ingressou como professor efetivo em concurso no início dos anos 1980 e, a partir de 1988, com a aprovação em um novo concurso, assume a direção de uma escola na região. Em relação aos Guias Curriculares, afirmou nunca ter participado de nenhum dos cursos de formação promovidos pela rede estadual.

A memória e suas relações com a História

A memória não deve ser confundida com a História. Como nos diz Ulpiano Menezes, ao debater o assunto:

... é possível continuar fixando balizas claras para evitar, não a conspurcação de uma hipotética e indefensável pureza, mas a substituição da História pela memória: a História não deve ser o duplo científico da memória, o historiador não pode abandonar sua função crítica, a memória precisa ser tratada como objeto da História. (MENEZES, 1992: 23)

Ao estabelecer esta diferença e afirmar a possibilidade do uso da memória como objeto da história, abre-se uma grande possibilidade de pesquisas na área, de temas que às vezes estão registrados unicamente nas memórias individuais e de grupos e que podem, por meio de entrevistas de história oral, esclarecer certos aspectos do passado.

Ao trabalhar com a memória, é preciso ressaltar que esta não é algo estático, imutável, mas sim que é uma construção, sempre em mutação. Nas palavras de Pollak:

...a memória é um fenômeno construído. Quando falo em construção, em nível individual, quero dizer que os modos de construção podem tanto ser conscientes ou inconscientes. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização. (POLLAK, 1992: 5)

Desta forma, um relato do passado não pode ser lido como algo absoluto, mas como uma construção feita a partir de determinadas motivações individuais e coletivas. Estas motivações nos remetem a outro ponto importante em relação à memória, que é o fato de que ela proporciona identidade, seja ao indivíduo, seja ao grupo:

... a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLLAK, 1992: 5)

As entrevistas feitas com professores sobre sua atuação no magistério, ao final de suas carreiras, nos remetem assim a balanços, buscas de significados. A professora entrevistada, por exemplo, se pergunta no meio de uma fala: “Às vezes, eu me questiono, Elaine, se eu fui uma boa professora”. A própria repetição do “eu”, numa fala que é bastante articulada, já demonstra esta intenção de balanço.

A cultura escolar e a cultura da escola

O cotidiano do regime militar está presente em toda a sociedade, e as escolas não fogem disto. É preciso considerar, conforme afirma Forquin, que há uma “cultura da escola”, que se diferencia do que denominamos de “cultura escolar”, para podermos verificar estas diferenças:

... a escola é também um “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta “cultura da escola” (no sentido que se pode também falar da “cultura da oficina” ou da “cultura da prisão”) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por “cultura escolar”, que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN, 1993:167)

A escola, que é por excelência um lugar de manutenção de tradições, de repassar normas e padrões para as gerações futuras, nesse sentido, não se tornou diferente no período analisado. A entrevista da professora traz uma fala de um momento bastante significativo da cultura escolar, que é a avaliação e a conseqüente atribuição de notas. A professora narra

como a mudança de números para conceitos traz uma grande confusão e insegurança, tanto para os professores quanto para os alunos:

Tinham inventado a história dos conceitos, A, B, C, D, E. Ninguém entendeu aqueles conceitos. Acho que o nó na educação começou aí. Porque os pais não entendiam, todo mundo estava habituado com avaliação numérica. Você tem dez questões, você tira 2, você sabe que acertou duas questões. Você avalia, dá dez questões, o aluno tira C, o que que é esse C? Tem uma variação muito grande! (...) Então, eu inventei um método simples: de 0 a 2,5, era E; de 3 a 4,5, sei lá, era D; de 5 até 6, 6,5, 7, era B [sic] e A era quem tirasse 10. Os alunos ficavam desesperados, porque eu colocava C – 6,5, então, ele sabia o que era e o pai sabia o que era. Isso era o horror dos meus diretores, era o horror da secretaria, mas era o que me bastava.

A solução encontrada, neste caso, foi fazer uma adaptação do sistema anterior com o novo: os conceitos continuam vinculados à nota numérica!

O professor entrevistado, ao se referir ao planejamento anual, outro evento fundamental da cultura escolar, narra a seguinte memória:

Só em uma escola que eu trabalhei que tinha coordenador pedagógico, que pegava no pé de todo mundo, ninguém gostava da coordenadora. E ela tinha uma perspectiva muito burocrática, também. Como ela queria ter um controle de fora, porque eu acho que esta questão do controle é crucial, então ela nos fazia montar o planejamento, depois ela acompanhava no diário. Mas isto era um caso muito isolado, a maior parte das escolas não tinha coordenadores naquela época. Então nós tínhamos que montar o planejamento, nós copiávamos do “Verdão”, tava pronto, tinha até as palavras certas. E cada um ia fazer o que queria. Como dizia uma professora: “Depois que eu fecho a porta, quem manda sou eu”.

Aqui é possível perceber não só a resistência aos atos burocráticos, personificados na figura da coordenadora pedagógica, como também a afirmação da autoridade do professor que, “ao fechar a porta”, passa a ter o domínio na sua sala.

Esta escola que se estabelece no regime militar traz ainda, no seu cotidiano e na “cultura de escola” do período, algumas marcas bem significativas. Na memória da professora, que lecionou de 1ª a 4ª séries até o ano de 1981, perguntada sobre as festividades e comemorações no período posterior, quando passou a lecionar história, ela responde:

Não tinha mais aquela obrigatoriedade que teve até o finalzinho dos anos 70. Até porque, por exemplo, na outra escola, o Santos Amaro da Cruz, nós éramos obrigados a hastear a bandeira às 8 horas da manhã toda quarta-feira. Cantar o Hino Nacional, hastear a bandeira, depois descerrar a bandeira às 6 da tarde.

O professor entrevistado relata que a sua chegada à escola, em meados dos anos 1970, recém egresso do curso de História na Universidade de São Paulo, é marcada pela

tentativa de superação do material didático utilizado no período, que ele caracteriza como “instrução programada”. Esse material não só não servia aos propósitos que ele tinha para o curso, como também estava relacionado à ditadura:

A primeira tentativa minha, e de outros professores que estão voltando [saindo da Universidade e voltando para a escola] é buscar resgatar material mais interessante para os alunos. Nós vínhamos com a idéia de que nós tínhamos que trabalhar para formar cidadãos de fato, cidadãos que entendessem a realidade deles. Então nós tínhamos que começar a apresentar para eles material que fosse diferente daqueles de instrução programada, que, além do mais, era o material didático da ditadura e ele deveria ser destruído.

A docência em Estudos Sociais-História

Ao exercer o seu ofício, os professores aprendem como fazê-lo, constroem seus saberes, que são uma somatória dos saberes construídos ao longo de sua vida, não só na sua formação docente, mas nas reflexões que fazem a partir de suas práticas. As experiências mais significativas do início da carreira serão incorporadas a fim de formar um repertório para o docente. Nas palavras de Tardif:

Esse aprendizado, muitas vezes difícil e ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz, leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques de ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria. Esses repertórios de competências constituem o alicerce sobre o qual vão ser edificadas os saberes profissionais durante o resto da carreira. (TARDIF, 2002:108)

Ao ser perguntado sobre a forma como encaminhava suas aulas, se usava a aula expositiva e como, o professor responde:

A aula expositiva eu usava de vez em quando, mas eu tinha uma aversão muito grande e eu acho que todo mundo da minha geração tinha uma aversão muito grande. (...) A gente lia o texto junto, discutia. Quando eles tinham que ler o texto, eu percebi que eles não estavam entendendo o que estavam lendo, então eu passei a usar cada vez mais textos menores e a gente lia junto. Eu dava técnica de leitura coletiva de texto, levantamento de vocabulário, que eles tinham problema com vocabulário, e participavam, na medida em que o texto era lido as pessoas eram chamadas para explicar o que estavam achando daquele trecho de texto... Porque você tinha que entender o que você estava lendo, com o passar do tempo é que eles tinham mais autonomia. Enquanto eles não tinham autonomia, você é que tinha que trabalhar coletivamente com todos eles. Eu trabalhava de 5ª a 8ª, especialmente nas 5ª séries. Mesmo no colégio você tinha que fazer isto...

Desta forma, a mudança de postura no encaminhamento das aulas, na escolha dos textos, deveu-se mais à reflexão do professor, à sua percepção de sala de aula, do que a discussões teóricas que ele tivesse acumulado na sua formação anterior. É preciso ressaltar, inclusive, que durante a entrevista o docente repete várias vezes que aprendeu a trabalhar na prática, e que só leu e se aprofundou em questões de ensino e aprendizagem quando foi prestar o concurso para diretor, em meados dos anos 1980, quando já contabilizava pelo menos dez anos de magistério.

Esta vivência na carreira docente leva à constituição de uma identidade profissional. Ainda de acordo com Tardif, os saberes aprendidos devem ser somados a este outro aspecto:

Eles [saberes docentes] abrangem igualmente aspectos como o bem-estar pessoal em trabalhar nessa profissão, a segurança emocional adquirida em relação aos alunos, o sentimento de estar no seu lugar, a confiança nas suas capacidades de enfrentar problemas e de poder resolvê-los (alunos difíceis, conflitos, etc.), o estabelecimento de relações positivas com os colegas e a direção, etc. Noutras palavras, se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério. (TARDIF, 2002:108)

As memórias dos entrevistados são significativas em relação a isto. A professora, ao se referir à escola dos anos 1970 em contraste com a escola atual, faz o seguinte relato:

Havia esse conceito, já era mais generalizado, que escola era importante. Os alunos tinham uma perspectiva, a gente mostrava a eles que eles podiam ser, que eles podiam conquistar. Não era questão de ter ou não ter dinheiro, ter ou não ter casa, ter ou não... Ninguém tinha computador, ninguém! Nem professor tinha, nem aluno, só as grandes empresas que tinham computadores. E, no entanto, daquela minha turminha, eu tive aluno que hoje é médico, cardiologista, outro é dermatologista, dentistas, engenheiros, e eram alunos de escola pública. Hoje, eu olho para essa meninada aí e não sei o que vai ser deles. (..). Para aquela turminha lá, acho que até eu, sabe, segui o modelo, fui, fui... Porque não era só eu, era um conjunto de professores na escola que atuavam da mesma forma.

Nesta passagem, a docente não só valoriza seu trabalho como o relaciona ao dos outros colegas que trabalhavam consigo. Esta identidade, como se percebe, não é uma construção acabada e passa por momentos de legitimação frente a outras exigências ligadas à cultura escolar. A mesma professora tem outro relato significativo, de um embate que teve com uma supervisora de ensino, que questionava o grande número de reprovados em uma turma sua:

Numa ocasião, tinha uma supervisora na minha escola, eu reprovei um monte de gente, numa das provas, as notas da 5ª série foram muito baixas, eu peguei pesado mesmo. Aí a supervisora foi lá na escola, mandou me chamar; quando eu entrei na secretaria, ela falou assim para mim: “ajoelha aqui!”. “Por quê?”. “Como é que você deu tantas notas baixas na 5ª série, o que que é isso? Ajoelha aí!”. Olha, que... tonta, né? Aí, eu falei para ela: “eu vou ajoelhar. Depois que eu te explicar tudo, quem vai ajoelhar é você”. Ela me olhou assim, sabe, falou assim: “há quanto tempo você é Professora?”. Falei: “treze anos”. Aí ela disse: “Você é efetiva ou concursada?”. “Sou concursada”. “Qual concurso?”. “78”. Ela levantou, assim, “Colega, me desculpe! Quem passou no concurso de 78 sabe o que faz. Você me desculpe”. Ela tinha passado no concurso de 78.

Anteriormente, a professora havia comentado como este concurso fora difícil e que isso ficou marcado para toda aquela geração de professores. O fato de ser aprovada em concurso público, mais do que isto, de ser aprovada em um concurso que tinha a fama de ser muito difícil, a legitimaria inclusive perante as autoridades educacionais.

O professor entrevistado, ao discutir a sua atuação como docente, as influências que teria recebido de seus professores na escola básica, a própria influência da mãe, que também era docente (“uma boa professora”, em suas palavras), marca esta identidade como fundamental, como algo que não pode ser mascarado:

Tem gente que tem um profundo ódio pelos professores que teve, eu não. Eu não tenho nenhuma mágoa. [Pergunta: mas você faz uma ruptura em relação a eles?] Sim, mas o meu modo de encarar eu acho que é muito próximo deles em relação à seriedade do ofício. (...) Você tem um ofício, você tem que pegar e exercê-lo. Não pode ser uma ficção o que você está fazendo, você não engana, em momento nenhum você engana, você não põe uma máscara e acha que aquela máscara vai funcionar.(...) Os meus professores eram muito imbuídos do ofício deles e eu acho que isso é uma coisa muito importante, que ficou muito claro para mim.

As memórias aqui relatadas permitem entrever um pouco do que era a prática dos professores entrevistados no período da ditadura civil militar. Há aspectos bastante significativos, que não foram aqui tratados, que se referem às peculiaridades da prática de cada um, aos diferentes modos de encaminhar as aulas, às diferentes formas de avaliação, à diferença na visão do que é a história como disciplina escolar e seu papel no currículo etc. Ainda assim, elas se assemelham muito em um aspecto, que é a valorização da carreira que cada um construiu no magistério, que lhes dá identidade, que dá significado às suas vidas. O ofício do professor, em seus diferentes matizes, é o que pode unificar as diferentes práticas de sala de aula, as diferentes posturas metodológicas, as diferentes experiências da carreira, enfim.

Referências bibliográficas

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MENEZES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A História, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo, n. 34, 1992, p. 9-23.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho. *Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau*. São Paulo, 1975.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios para a implementação do guia curricular de Estudos Sociais para o 1º grau – 5ª a 8ª séries*. 2ª reimpressão. São Paulo: SE/CENP, 1981.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.