

H I S T Ó R I A

& U T O P I A S



ORGANIZAÇÃO
Ilana Blaj
John M. Monteiro

A N P U H

Associação Nacional de História

HISTÓRIA & UTOPIAS

*Textos apresentados no XVII Simpósio
Nacional de História*

Organização
John Manuel Monteiro
Ilana Blaj

A N P U H

Associação Nacional de História

1996

PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: *por que trabalhar com eixos conceituais em História?*

Ubiratan Rocha
Universidade Federal Fluminense

A implantação dos Estudos Sociais, em substituição à História e à Geografia, pode ser considerada como parte de uma estratégia de longo alcance dos ideólogos do regime militar, que visava desmobilizar possíveis ações contra o projeto de dominação em curso.

O golpe de 1964 havia se dado no contexto da Guerra Fria e, mais especificamente, sob impacto da Revolução Cubana. Na ótica norte-americana e de seus aliados, a ameaça comunista deveria ser combatida, tanto a nível do aprimoramento e ampliação do aparato bélico quanto a nível das alianças com as classes hegemônicas de cada país dominado. A segurança das partes era vital na preservação do sistema como um todo. Ações preventivas no continente faziam parte da estratégia dos ideólogos do imperialismo, após a surpresa cubana. Internamente, vivia-se uma crise do modelo de substituição de importações e do Estado populista. A nova etapa de acumulação prevista implicava numa perversa distribuição de renda, com o objetivo de criar uma camada com alto poder aquisitivo que viabilizaria, enquanto mercado, a produção de bens mais sofisticados.

A consolidação do regime e, portanto, do novo patamar de acumulação e centralização do capital estava estreitamente ligada ao desmantelamento de estruturas que respaldavam o modelo anterior: alteração das regras de representação política, extinção de partidos, desmonte das organizações sindicais e estudantis, etc.; além de ações sobre lideranças políticas indesejáveis: cassações de mandato, prisões arbitrárias, tortura, assassinatos...

Uma tal estrutura de poder, obviamente restringia ao extremo os canais de participação popular e de negociação dos conflitos inerentes à vida em sociedade. O regime tornava-se, assim, bastante vulnerável às críticas tão normais numa ordem democrática, daí talvez o recurso à censura aos órgãos de comunicação e intimidações como práticas corriqueiras.

A grande onda de contestação à ditadura se deu, em fins da década de 1960, com as manifestações de rua promovidas basicamente pelos estudantes e, posteriormente, com a guerrilha.

Que tipo de escola e de ensino esteve por detrás da percepção política que mobilizou grande parte dos estudantes contra a ditadura? A escola tradicional teria sido capaz de produzir consciência crítica e padrões de organização, que num certo momento colocaram os estudantes na vanguarda de oposição ao regime militar?

A História, mesmo ensinada nos moldes tradicionais — com seu acervo de informações e com o desenvolvimento de estruturas cognitivas nos alunos — contribuiu para que, ao menos num curto momento, no ano de 1968, uma parcela da juventude brasileira assumisse a postura de sujeito da história.

A escola, a organização curricular e de ensino e, sobretudo, a História ensinada, não eram confiáveis na ótica das classes dominantes. A capilaridade do sistema de informação e de laços e todo o aparato de intimidação eram insuficientes para um projeto mais profundo e permanente. Era necessário alcançar as consciências, sobretudo no seu nascedouro. Daí a importância de se estender o projeto de controle social sobre a escola, principalmente a pública, com a sua clientela de origem proletária, e, portanto, potencialmente explosiva, se verdadeira a ideologia que o regime militar combatia. Era necessário, ao mesmo tempo, aumentar o tempo de escolarização da população com vistas às aspirações de “Brasil potência” sem que este alongamento de permanência na escola pudesse implicar num maior ganho de consciência política ou que redundasse na aquisição de instrumentos eficientes de análise da realidade, passíveis de serem transferidos na luta ideológica contra os detentores do poder. Não era suficiente alterar os currículos da História e Geografia, disciplinas encarregadas de dar conta do social no ensino médio. Era preciso extinguir as disciplinas no primeiro grau para prevenir possíveis influências ideológicas sobre a massa do alunado que por direito constitucional passaria a ter acesso às séries equivalentes ao antigo ginásio. Cortar-se-ia na raiz a possibilidade de gestações de novas gerações de estudantes contestatórios como a dos anos 60. No 2º grau profissionalizante, a História ocuparia um papel secundário na composição da grade curricular, ficando, assim, neutralizada.

A criação dos Estudos Sociais quebrou, na prática, com o ensino seqüencial da História tradicional que, mal ou bem, informava e desenvolvia o raciocínio em bases causais. Professores de História e de Geografia habilitados nas suas respectivas disciplinas sentiam-se despreparados e desmotivados para ensinar a parte que anteriormente cabia ao seu colega. Os livros didático de Estudos Sociais é que davam as linhas programáticas

seguidas pelos professores. Consistiam basicamente em intercalar conteúdos de História e de Geografia. Pela inexistência de uma teoria que desse conta do conjunto e de uma metodologia adequada ao seu ensino, o que na prática os professores faziam era resumir e cortar conteúdos. O alcance informativo e o desenvolvimento de estruturas cognitivas ficavam, assim, bastante reduzidos. A complementação do embotamento da consciência crítica ficava por conta da Moral e Cívica e da Organização Social e Política Brasileira. Patriotismo passou a ser sinônimo de aceitação das práticas autoritárias e do atrelamento do país à política de endividamento externo e do controle pelo capital internacional dos setores mais rentáveis da economia, comprometendo a nossa soberania e atrelando, ainda mais, o nosso futuro aos interesses dos centros decisórios do sistema capitalista.

O esgotamento do chamado milagre econômico em fins da década de 1970 acelerou o processo de abertura do regime militar. As eleições diretas para governador no início da década seguinte alçaram ao poder estadual alguns dos opositores e perseguidos pela ditadura. No Rio de Janeiro assumiu o Partido Democrático Trabalhista. Os partidos recém-criados possuíam algumas características de frente partidária como o MDB e a ARENA. No PDT conviviam trabalhistas históricos, sociais democratas, socialistas e comunistas de várias nuances. A necessidade de fazer a maioria na Assembléia Legislativa levou o novo governo a fazer arranjos entre as forças comprometidas com a vitória do primeiro governo eleito diretamente depois de longos anos.

Os governadores das capitais continuavam sendo nomeados, constituindo, assim, praticamente uma extensão do governo do partido vencedor das eleições estaduais. No município do Rio de Janeiro, a Secretaria de Educação ficou com uma professora de História, Maria Yedda Linhares, que em 1983 cria o Grupo Tarefa de Estudos Sociais, destinado a implementar o retorno da História e da Geografia. O GT se transforma mais tarde na equipe de História e Geografia que objetivava pensar as novas diretrizes para as duas disciplinas.

O retorno da História não poderia mais se dar, entretanto, nas mesmas bases anteriores: a História, a clientela e o governo haviam mudado.

A equipe de História, mesmo em sintonia com os principais eixos políticos que elegeram o novo governo, não era de todo homogênea e a tarefa de dar corpo às novas diretrizes da disciplina se daria através do choque de opiniões e acomodação de tendências dentro do grupo e com os professores da rede. O novo currículo não poderia brotar, de um pequeno grupo de “cabeças iluminadas” e imposto ao conjunto dos professores, como no período autoritário. Não bastava ser o currículo de um governo democraticamente eleito. Teria que ser também legitimado pelas bases.

Promoveram-se inúmeras reuniões em que o professor opinou e influenciou no conteúdo, objetivos, metodologia e concepção de história, nas quais o novo

currículo deveria se basear. A equipe tinha, entretanto, clareza de que se tratava de uma questão de hegemonia: o currículo a ser elaborado não podia ser imposto e tampouco se podia consentir que a parcela mais atrasada do professorado assumisse a sua direção. Havia que se ganhar simpatias e adesões para que o projeto pudesse ter êxito. A equipe possuía, assim, uma autonomia relativa, pois além da sua própria concepção de história e de ensino, estava condicionada pelas expectativas majoritariamente conservadoras das bases.

Assim, um dado sempre presente nas discussões internas foi a preocupação com a percepção que o professor que se encontrava em sala de aula estaria tendo da proposta, já que ele, em última instância, é quem deveria implementá-la. As resistências encontradas eram basicamente de dois tipos: a primeira, de conotação ideológica em função da postura crítica, ou seja, um certo tom marxista que a equipe, no conjunto, deixava transparecer, e a segunda em virtude de uma atitude de acomodação do professor. O êxito, num ou noutro caso, significava convencer o professor a investir no estudo teórico e em assumir uma nova postura no processo de ensino-aprendizagem. Não bastava, desse modo, a simpatia do professor ou o reconhecimento de que as novas diretrizes curriculares eram superiores às anteriores. Havia, de um lado, a necessidade de fundamentar esse professor simpatizante e acompanhar os resultados do seu trabalho e, do outro, quebrar as resistências que por motivos ideológicos ou de comodidade levavam o segundo tipo de professor a escamotear as diretrizes indicadas. As alegações frequentes de que a adoção da proposta dependia da existência de condições materiais inexistentes na rede pública, na maioria das vezes não procedia. O que se pode, no entanto, asseverar é que o professor certamente deveria despender mais esforço físico e mental, o que significava um sobre-trabalho, ou seja, menos energia e tempo para outros empregos, para o lazer ou para a família. Um salário digno seria, desse modo, a condição necessária, mas não suficiente para o pleno alcance da proposta.

Pelo visto, não se podia adotar uma solução vanguardista em relação à massa do professorado e muito menos se podia permanecer no status quo. A alternativa de se produzir um currículo apenas com linhas norteadoras, deixando os conteúdos a critério do professor, foi abandonada. Esse caminho indicado pela proposta publicada no D.O. de 1988 foi duramente criticado. Havia necessidade, segundo os professores, de algum balizamento para que cada escola e cada professor não fizesse o que bem entendesse. O conteúdo na prática é que dava a homogeneidade à rede escolar e por isso deveria ser bem claro.

Tudo leva a crer que a parcela mais apegada ao conteúdo não tinha consciência da concepção de História que seguia. História para ela era aquela

imensidão de fatos aprendidos há muito na faculdade e “tão bem resumidos pelos livros didáticos”. Não questionava o seu fazer, não se colocando outras alternativas possíveis de História e, portanto, de conteúdo.

A construção do novo currículo caminhou, desde o início, para uma rota de colisão com as práticas correntes da sala de aula: história factual com ênfase no político; exaltação dos grandes heróis; seqüência unilinear dos acontecimentos; enfoque europocêntrico; aulas centradas no professor; avaliação como forma de cobrança do conteúdo exposto pelo professor; alunos passivos, repetindo sem discussão as falas do professor e do livro didático.

A situação desse professor não era nada confortável, já que não foi preparado pela universidade para lidar com uma realidade que, cada vez mais, se voltava em direção contrária aos modelos que lhe foram ensinados. Passara a lidar cada vez mais com alunos que considerava semi-analfabetos e desinteressados. Achava praticamente impossível ensinar História a essa clientela. As alternativas eram poucas: reprovar em massa ou reduzir ao mínimo o conteúdo a ser ensinado. Reprovar menos significava fornecer um ensino de qualidade inferior. Em ambos os casos, tornava-se alvo fácil das críticas.

A extensão do ensino fundamental de 4 para 8 anos, representou um complicador tanto para a escola como para o professor. A extinção do exame de admissão, introduziu no 2º segmento do 1º grau uma clientela que certamente estaria excluída no antigo ginásio. Os exames de admissão constituíam um mecanismo, geralmente exterior à escola de procedência do aluno, que agiam no sentido de nivelar e “elitizar” a clientela do ginásio público e do particular. Os professores de História foram formados tendo como referencial esta clientela e não a que gradualmente se tornaria dominante a partir da década de 1970. Sem uma metodologia que pudesse atender às necessidades da nova clientela, o que se fez foi adequar os conteúdos, o que na prática significava cortá-los e simplificá-los. Essa alternativa não redundou no desenvolvimento de uma consciência crítica por parte do aluno e não o preparava para as disputas por melhores colocações no mercado de trabalho. Esse tipo de ensino acelerou a debandada da classe média, já que essa escola deixava de atender às suas aspirações de ascenso social.

A escola pública de primeiro grau transformou-se, pelo menos no Rio de Janeiro, no espaço dos segmentos proletários e marginais. Em várias escolas predominava a primeira geração de cariocas, descendentes que eram de migrantes, principalmente nordestinos. De um lado, o professorado não se encontrava preparado para dar conta dessa realidade, do outro o alunado resistia à escola e aos professores tão distantes dos seus valores e necessidades.

A História, considerada fácil pela maioria dos alunos do antigo ginásio, retornava, nos anos 80, como matéria difícil para o novo usuário da escola

pública, contribuindo também para os elevados índices de reprovação verificados.

Essa realidade não poderia, também, deixar de se refletir na reforma curricular. Tratava-se, ao mesmo tempo, de fazer com que o professor se apercebesse do seu “etnocentrismo” e adotasse uma metodologia em que a aprendizagem partisse de fato do universo cultural da clientela e a esta voltasse com conceitos cada vez mais complexos de análise.

Como se chegar a isso? Em princípio era necessário que o aluno se visse como parte integrante da história. A História centrada nos grandes heróis, obviamente não satisfazia a condição. Também não era o caso de substituir os heróis da classe dominante pelos das camadas populares. A seqüência unilinear favorece a idéia de que a história está sempre do lado do vencedor: os vencidos e suas idéias são suprimidas ou deixadas em segundo plano, em favor da seqüência estabelecida pelo historiador. A História construída em bases conceituais complexas, com pretensões à totalidade, enfatizando as estruturas, além de difícil entendimento pelo aluno, mascarava a ação humana como construtora destas estruturas e responsáveis pelas suas transformações.

A reintrodução da História como disciplina também deveria levar em conta certas alterações verificadas no campo histórico: emergência de novos objetos e problemas, as críticas ao gênero História Geral e as discussões sobre os limites da objetividade na História. As críticas ao positivismo e a idéia de descontinuidade também foram, de certo modo, incorporadas ao novo currículo.

O rompimento com a História Geral de eixo político e com o positivismo não significava, entretanto, abrir mão da cronologia, do uso crítico do acervo sistematizado da História existente ou da pretensão à totalidade. Não significava também cair no gênero literário e, menos ainda, produzir uma certa sociologia desconectada dos caminhos tratados pela realidade em movimento.

Por outro lado, ao se levantar a questão do condicionamento histórico e social do pensamento e, portanto, da não neutralidade do sujeito e da História, abriu-se o caminho para se legitimar o ensino de outros gêneros históricos e privilegiar um tipo de conhecimento não centrado no objeto. O sujeito cognoscente, isto é, o aluno, deixa de ser concebido como um receptáculo passivo e repetidor de uma História pronta e acabada.

O aluno passa a construir a sua História a partir da sua vivência e das informações contidas nos acervos a que tem acesso. Para isso, produziu-se um movimento de descontração da História e do professor em direção ao aluno. O professor deixa de ser o porta-voz da verdade dos textos e o aluno deixa de ser visto como um mero reproduzidor do conteúdo tradicional, tido como indispensável à sua formação.

Na verdade, as alterações observadas no campo da História e do seu ensino estão em sintonia com um movimento maior no campo das idéias. A mecânica newtoniana, por exemplo, se mostrou imprópria para explicar o que acontecia no interior do átomo e, por extensão, no universo. A física quântica concebe o universo não mais como causal e sim como probabilístico e virtual. O nosso universo não é mais o mesmo da época de Marx e Freud. O que não significa dizer que as teorias que produziram possam ser descartadas em termos do seu valor cognitivo: o conhecimento humano, na verdade, é dialético, fruto da negação, superação e conservação. Assim, o novo conhecimento de alguma forma incorpora o anterior ou mesmo coexiste em diálogo com o precedente.

O processo histórico, o vivido, pode ser encarado, nestes termos, apenas como uma dentre outras possibilidades. O nosso futuro não se encaminha necessariamente para o socialismo e nem a história chegou ao fim com o capitalismo e o Estado Burguês. Por sua vez, a informatização e robotização nas indústrias, alterando a relação entre aumento da produção e incorporação do trabalho, e o colapso do socialismo real contribuíram para debilitar a idéia de que ao proletariado caberia a missão de dar um basta na história de exploração do homem pelo homem. Por conseguinte, a idéia de mão e contramão da história, pelo menos no momento, perdeu o sentido. O que não é, entretanto, o mesmo que dizer que não haja tendências estruturais na história.

Ora, se existem diferentes formas de se conceber a história e se estas, por sua vez, alteram a percepção que se tem da realidade e por conseguinte da ação que se exerce sobre ela e, portanto, sobre a própria história, cabe a pergunta: que História interessa a essa camada proletarizada e marginalizada que recentemente teve acesso às séries finais do primeiro grau?

A resposta a essa questão encontra-se no âmbito das ideologias e das utopias. Pertence a mesma ordem de questões do tipo: que sociedade queremos? E que tipo de homem desejamos formar? Implica por outro lado na existência de projetos alternativos e no exercício do poder para implementá-los. Podemos pressupor, entretanto que, do ponto de vista das classes dominantes interessa, certamente, um gênero de História que justifique ou que mascare as bases da sua riqueza e poder; e da ótica oposta, a dos dominados, interessa a apropriação de um certo tipo de conhecimento que permita uma clara percepção da realidade e que, ao mesmo tempo, possibilite a sua qualificação, enquanto força de trabalho, de modo a se habilitar na apropriação de uma maior parcela da renda da produção social e, também, para o exercício do poder. A História, sob o ponto de vista marxista seria o instrumento ideológico de conscientização na luta contra a propriedade privada dos meios de produção e pela construção de uma sociedade sem classes. Nestes termos, as ações do professor seriam no sentido de levar o

aluno a adquirir consciência de classe e desenvolver uma prática destinada à conquista do poder.

A proposta curricular do Rio de Janeiro, penso, caminhou no sentido da segunda possibilidade ou seja, não se propõe a esconder a realidade e também não se propõe a ser a porta-voz de uma utopia. Aceita-se como dados da realidade os diferentes textos históricos. Todos passíveis de integrarem uma atividade, enquanto recurso, uma vez atrelados a um ou mais objetivos. A mensagem trazida para a sala de aula poderá sofrer diferentes tratamentos, mas sempre com o objetivo maior, que é o de possibilitar ao aluno a aquisição de um conhecimento em bases críticas.

O pressuposto básico em que se assentou o encaminhamento curricular do município do Rio de Janeiro foi que, para se conhecer a realidade envolvente e para se posicionar criticamente diante dela, o aluno necessitaria possuir um quadro conceitual adequado à interpretação do mundo em que vive. Mais do que conhecer a realidade contextualizada de outra época e lugar, a História nestes termos servirá para que o aluno construa os conceitos e relações fundamentais à leitura do mundo em que vive. Um mundo que já não tem um futuro previamente dado, mas que será condicionado pela relação destes agentes com o mundo, no mundo e pela consciência de si no mundo.

Os conceitos, enquanto sistema de classificação da realidade e representação psíquica, funcionarão como suporte para as operações mentais com um grau cada vez maior de complexidade. Ao incorporarem os elementos essenciais à coisa, excluindo as particularidades e singularidades, tornam-se o instrumento que permite justamente alcançar o particular e o singular, que sem este, ficariam inacessíveis à consciência. O valor pedagógico desta colocação reside no fato de que, desse modo, se torna possível a utilização de eixos conceituais como instrumentos de análise de diferentes épocas, lugares e contextos, relacionando-se o hoje, o vivido, com o que está mais distante.

Como se chegar a isso?

Nas narrativas dos manuais didáticos tradicionais, a História gira sempre em torno dos mesmos fatos e periodizações. Vão normalmente de uma particularidade para outra, numa associação linear causal, levando-se à idéia de que um assunto dado é pré-requisito para a compreensão do posterior. Parte-se do pressuposto de que para se conhecer a realidade atual precisa-se conhecer a História desde o “início do mundo”. A História contemporânea, nestes termos, torna-se privilégio da minoria que consegue atingir a última série. No currículo de base conteudista, o aluno pode ser reprovado por desconhecer informações de uma realidade que certamente não trará benefícios para sua vida. O problema maior, entretanto, do ensino deste gênero de História, sob a forma tradicional, reside justamente em não ser

suficientemente ágil na formação de instrumentos conceituais que permitam a interpretação de um mundo complexo e em rápida transformação como o nosso. Por outro lado, não se pode descartar o acúmulo de informações sistematizadas de que dispõe e do valor cognitivo da sua organização causal.

Os textos didáticos deste tipo, ao mesmo tempo em que usam conceitos para veicular informações, também constroem conceitos. São, no entanto, idéias sobre o geral e, portanto, pouco operacionais. Se o texto se refere, por exemplo, às capitanias hereditárias, ao final do estudo o aluno poderá desenvolver conceitos sobre o assunto. Essas idéias sobre uma particularidade da história brasileira, sem um tratamento didático adequado, dificilmente poderão ser transferidas para a análise de outras situações em outros espaços e tempos. Servirão basicamente para o entendimento do que cronologicamente surgiu depois, ou seja, os Governos Gerais. Os conceitos de propriedade e de poder, fundamentais à compreensão do fato, misturam-se a outros, menos centrais, para descrever os acontecimentos da época.

Um outro exemplo ilustrativo é o que aparece nos manuais tradicionais sob o nome de Sociedade Mineradora. Refere-se à região das minas do século XVIII. Para se trabalhar o tema, nos termos da proposta, há que reduzi-lo aos seus termos mais simples, ou seja, ir aos conceitos e relações fundamentais. A relação entre trabalho e natureza; as relações sociais entre os homens e as relações culturais. Uma vez “isolado” o conceito de trabalho, por exemplo, torna-se possível estudar a sua variação em relação a outras épocas e lugares. O mesmo se dará com os demais conceitos, que, isolados, servirão não só para que o aluno construa seu próprio texto sobre a época enfocada, bem como, gradualmente, sobre outras. Poderá testar várias hipóteses, verificando se o conceito é adequado ou não à interpretação do real. Os alunos desse modo, estariam como que se alfabetizando em História e, portanto, tornando-se capazes de decodificar os termos gradativamente mais complexos, uma vez que iniciaram um processo de construção que parte da raiz do conhecimento.

Assim, a variação dos contextos, onde um mesmo conceito serve de chave de compreensão, tem um propósito didático. Ao ser destacado do todo, pode ser mais facilmente apropriado como eixo para interpretação de realidades do mesmo gênero. Traz a vantagem do aluno lidar com informações variadas que, por sua vez, servirão como matéria prima para que possa desenvolver classificações com base num critério escolhido. Ganha-se tanto no volume de informações adquiridas sobre a época-referência como nas demais. Possibilita a ampliação do conceito já possuído, tornando-o operatório. O que não se pode é ficar na informação pela informação ou se partir do senso comum e se chegar ao senso comum. É necessário que haja um ganho em termos da aquisição de instrumentos mais complexos, necessários à análise e transformação da

realidade social. Esse tipo de abordagem do ensino da história implica também na mudança da avaliação do processo ensino-aprendizagem. O retorno deixa de estar centrado na repetição dos fatos acontecidos e passa ao nível individual de compreensão e da aplicação do conceito pelo aluno.

Na verdade, o professor, em seu cotidiano da sala de aula, se utiliza de alguns dos princípios acima expostos, só que de forma não sistematizada e talvez pouco consciente. Geralmente acontece, quando adota um manual didático em que o autor, numa narrativa tradicional, introduz conceitos complexos. A dificuldade na compreensão da mensagem atinge inclusive os alunos oriundos das camadas mais letradas da população, mesmo com a apresentação de vocabulário ao final de cada capítulo. O texto em si, na maioria das vezes, é insuficiente para esclarecer os conceitos complexos nele contidos. O que o professor faz nesses casos é ir de encontro ao texto com situações da vivência do aluno ou não, na tentativa de tornar significativos os termos empregados. O que vale dizer, adicionar ao texto do livro um outro, no caso oral, fora do contexto histórico tratado. Para os alunos das camadas populares, as dificuldades são obviamente maiores pela falta de convívio com a palavra escrita e pelo emprego em seu cotidiano de um vocabulário restrito.

Ir de forma sistematizada às raízes que tornam possível o conhecimento, constitui uma alternativa estratégica para nos adequarmos aos novos paradigmas tecnológicos, organizacionais e de gestão colocados em nossa época. Lidar desde cedo com a pluralidade, torna-se um bom exercício para as épocas de transição, como a que vivemos. A coexistência de diferentes discursos históricos com graus variados de formalização passíveis de serem apropriados, supõe a necessidade de domínio, por parte do leitor, das categorias e conceitos empregados para que tenha acesso às diferentes concepções da realidade social.

O processo de construção de conceitos se dá de forma natural pelo convívio social. Os conceitos produzidos pela ciência dependem, no entanto, basicamente, do ensino sistematizado oferecido pela escola para que possam ser apropriados. É necessário que também o professor do primeiro segmento domine os fundamentos em que se assentam a proposta, para que o processo de construção dos conceitos se dê já a partir das primeiras séries. As ações da SME, do Município do Rio de Janeiro, tiveram como prioridade o treinamento das professoras primárias. Em Integração Social (Estudos Sociais) os conceitos-chave são praticamente os mesmos da História. Trabalha-se com os conceitos de Grupo Social, Tempo, Espaço e Trabalho. A construção da noção de época exclui, por exemplo, as atividades baseadas exclusivamente nos grandes vultos ou datas cívicas.

As crianças, quando são alfabetizadas, aprendem a codificar e decodificar os conceitos que já possuem ou que estão sendo adquiridos. Os que não são

apreendidos na vivência cotidiana necessitam ser construídos pela escola. O seu papel, assim, é o de criar as condições para que o estudante possa agir sobre determinada realidade e a, partir dela, abstrair os conceitos, que retornarão de forma mais aprimorada na análise da realidade. Estes, tornam-se uma forma sistemática de apropriação do mundo que, interiorizado, passa a mediar a compreensão e as ações sobre o próprio mundo.

Assim, ler a palavra não implica em compreender o seu significado ou a realidade a que ela se refere, pois a palavra apenas simboliza o conceito. Dito de outro modo: conhecer a palavra, não é o mesmo que dominar o conteúdo do conceito do qual ela é o símbolo. É permanecer a nível do significante. A palavra refere-se, assim, ao conceito e não à coisa em si. Isto é, a coisa é apenas um exemplo da espécie a que a palavra se refere.

Nas ciências, tenta-se evitar a polissemia das palavras definindo-se previamente o seu significado, e deste modo, atrelando o seu uso ao quadro teórico do qual passa a fazer parte. Nas Ciências Humanas, os conceitos são quase sempre veiculados pelos termos da linguagem natural, o que pode levar aos menos avisados a acreditarem que sejam menos complexos que os das Ciências Naturais. Em muitos casos, compreender com precisão os conceitos implica em se conhecer as relações que estes estabelecem com os outros no interior da teoria, o que vale dizer conhecer toda a teoria.

A palavra ganha o seu sentido no contexto em que é utilizada. Quando, no entanto, esta se refere a um conteúdo classificado fora da concepção em que passa a ser utilizada, o seu entendimento torna-se de difícil compreensão em face, justamente, do seu uso fora do campo teórico gerador. A migração de conceitos, por outro lado, ao ampliar a sua abrangência torna-se uma prática que faz enriquecer o conhecimento humano. Há, no entanto, que se fazer ajustes às especificidades da região de chegada. Desse modo, a utilização de conceitos complexos num texto didático tradicional ou mesmo num embasado por uma teoria que lhe dá coerência, implica na construção de significados com textos paralelos ao alcance do estágio cognitivo do estudante, fazendo-os variar a sua extensão e, portanto, a sua compreensão. Empregar, por exemplo, o termo burguesia, em sentido marxista, numa narrativa factual é, para quem não domina o conceito de classe social da teoria, o mesmo que estar diante de uma mensagem cifrada sem possuir o código. O acesso a ela dar-se-á pela retomada dos passos que permitiram chegar à classificação. Passa pelo critério utilizado para classificar os homens nas diferentes sociedades existentes ou que existiram.

A listagem dos conteúdos curriculares foi organizada de modo a facilitar a sua apropriação temática pelo professor. Estão organizados verticalmente sob dois critérios: o do conceito-chave (trabalho, sociedade ou cultura e o tempo perpassando os três) e o cronológico. Horizontalmente, os conteúdos se

articulam, procurando atingir a globalidade. Os objetivos dispostos também horizontalmente cruzam, assim, tanto os conceitos-chave quanto os conteúdos.

A seriação é feita a partir dos objetivos que podem atravessar todas as quatro séries. Um objetivo poderá levar quatro anos para ser atingido através da totalidade ou de apenas parte do conteúdo. Isto permite ao professor retomar o mesmo objetivo em diferentes séries, com diferentes conteúdos. O importante é que, ao final do primeiro grau, o aluno possua os conceitos indispensáveis a uma boa leitura da realidade social. Esta idéia põe em questão a necessidade de reprovação do aluno, mesmo quando ele não tenha alcançado o objetivo na série em que está matriculado.

O Guia Metodológico, publicado em fins de 1992, contém uma série de atividades, constituindo sugestões de como se aplicar o currículo.

Há, no entanto, que se enfatizar duas vertentes da Proposta para que o professor a perceba melhor e possa se sentir motivado a implementá-la. A primeira, de caráter lógico, em que o professor necessita conhecer o conteúdo, as diferentes concepções de história e a teoria que organiza os principais conceitos que irá utilizar. Esta é de fundamental importância na fase do planejamento na qual, a partir dos objetivos traçados, buscar-se-á recursos e pensar-se-á as estratégias. Os conceitos são vistos aí como estruturas lógicas passíveis de serem utilizados como eixos. A segunda, de caráter psicológico, em que se procurará, através de atividades, executar o que foi planejado. A maior atenção será para a articulação entre o conceito contido na atividade e o conceito que o aluno já possui. Uma vez conseguida a correlação entre um e outro, o processo de construção estará encaminhado. A trajetória de aquisição ou ampliação do conceito poderá se dar de forma inconsciente pelo aluno, mas o professor deverá ter consciência de como o conhecimento é produzido e apreendido para que possa mediar com eficiência o processo ensino-aprendizagem.

Os Fundamentos Curriculares do Rio de Janeiro e o Guia Metodológico são documentos datados, fruto do que, na ocasião, se julgou mais adequado e possível fazer. Como qualquer outro currículo, tem a pretensão, embora não manifesta, de exercer um determinado controle social. Reconhece, entretanto, que o conhecimento sofre diferentes mediações: O currículo proposto, desse modo, não é o mesmo percebido pelo professor e o de fato executado não é, por sua vez, o percebido pelo aluno. Ele está cumprindo, no entanto, o seu papel, que é o de apontar caminhos possíveis para superar os desencontros que têm marcado o ensino da História nos últimos anos.

Texto apresentado na Mesa Redonda Propostas Curriculares no Ensino de História, 21/7/1993.