

UFPBNDiHR

TEXTOS

UFPBNDiHR

TEXTOS

UFPBNDiHR

TEXTOS

UF

ENSINO E HISTÓRIA (Coletânea)

- Joana Neves
- Rosa Maria Godoy Silveira
- Zeluiza da Silva Formiga

TEXTOS UFPb/NDIHR Nº 23 MARÇO/89

UFPBNDiHR

SUMÁRIO

TEXTO I : POLÍTICA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO PARA A UNI
VERSIDADE BRASILEIRA

- ROSA MARIA GODOY SILVEIRA -

1. O ACESSO À UNIVERSIDADE: O Cotidiano interditado - 02
2. ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO: O Cotidiano fragmentado - 04
3. DEMOCRACIA E COMPETÊNCIA PROFISSIONAL: O Cotidiano
equivocado - 12
4. CONCLUSÃO - 15

TEXTO II : O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: BALANÇO CRÍTICO - 16

- JOANA NEVES -

TEXTO III: ENSINO DE HISTÓRIA, VESTIBULAR E CONCURSO PARA O NÍVEL
MAGISTÉRIO: Um elo entre a UFPb e a Escola de

2º Grau? - JOANA NEVES e ZELUIZA DA SILVA FORMIGA -

1. INTRODUÇÃO = 26
2. DADOS OBTIDOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS
 - 2.1. CONCURSO - 28
 - 2.2. VESTIBULAR - 32
3. ANÁLISE DAS PROVAS - 34
4. CONCLUSÃO - 35

Rosa Maria Godoy Silveira**

Considerando-se o tema e o fato de que a relação estrutural entre saber e poder, que enfeixa o assunto ora em debate, constitui a perspectiva mais usual de abordagem da problemática da Universidade, optamos por uma ótica inversa para complementar àquela.

Parece-nos cada vez mais necessário, em termos políticos - a nós que compomos a Universidade e o movimento representativo de suas categorias - , avançarmos na compreensão de nossa micro-História, ou seja, do que significa o exercício concreto da relação saber - poder para, a partir desta prática, extrairmos os elementos de retorno e de ponte com a macro-História. Dito de outra maneira: a nossa participação em um projeto amplo, transformador da instituição universitária no conjunto da sociedade brasileira, passa, obrigatoriamente, pelo entendimento de que é em nosso cotidiano específico de trabalho que se nos evidenciam os tentáculos de um poder que, às vezes, no discurso e nas análises mais globais, nos parece distante. É no mesmo cotidiano, também, que se engendram os espaços possíveis de atuação no sentido da mudança desejada contra aquele poder tentacular.

Por outro lado, a discussão de um tema, a própria espinha dorsal da Universidade, como o é a sua política de ensino, pesquisa, extensão, e a busca de reversão de suas tendências atuais, passam pelo coletivo das categorias docente, técnico-administrativa e discente. Nossa contribuição é tão somente no intuito de oferecer algumas reflexões a essa tarefa solidária.

Não traçaremos diagnósticos porque já os temos à farta. Tentaremos refletir sobre princípios orientadores de uma transformação e propostas que a viabilizem-na, desde já lembrando, porém, que apontar o

* Texto apresentado ao I Congresso dos Docentes da UFFB, maio/1985.

** Professora Adjunta do Departamento de História e Pesquisadora do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional da UFFB.

que fazer é sempre mais difícil do que a sua negativa porque temos que inventar o futuro.

1. O acesso à Universidade: o cotidiano interdito

Nosso primeiro divórcio, dos muitos que a Universidade tem tido com a sociedade, é o afastamento do acesso da maioria da população aos graus mais complexos dos sistema educacional.

Em uma perspectiva maximalista, estrutural, que jamais poderemos perder de vista, se lutamos por uma sociedade democrática, a solução é apenas uma: reformular todo o sistema educacional, oferecendo-se condições de vida às classes trabalhadoras para poderem estudar. Consequentemente, expandir a rede de ensino superior do país, eliminando o vestibular como mecanismo socialmente seletivo para o ensino universitário.

Em uma perspectiva minimalista, factível a curto e a médio prazo, à luz da correlação concreta das forças sociais no país, nos quais se incluem, obviamente, aquelas responsáveis pelos mecanismos da seletividade social referida, cumpre perguntar o que é possível avançar no sentido democratizante. Se o vestibular é o mecanismo por excelência da exclusão social e menos de avaliação de conhecimentos (ou, no máximo, de avaliação de um dado tipo de conhecimento), como alterar essa tendência? Em que termos se deve entender uma seleção melhor dos ingressos na Universidade?

A nosso ver, essa melhoria teria como princípios:

1.1. democratizar o espectro social dos vestibulandos, mediante:

- a) a ampliação do número de vagas na Universidade, com a correspondente dotação de recursos materiais, financeiros e humanos necessários a essa expansão;
- b) o custeio público das despesas das provas seletivas, eliminando as taxas que têm progressivamente diminuído o número de candidatos à seleção;
- c) O trabalho prioritário junto à rede oficial de ensino de 2º grau, no sentido de promover orientação profissional quanto às carreiras universitárias e suas perspectivas, orientação

de professores e alunos quanto à preparação dos programas e ministração das disciplinas ~~com vistas à seleção,~~

1.2. qualificar melhor os ingressos na Universidade, substituindo o conhecimento atualmente exigido no vestibular (nem mesmo esse conhecimento o é, mas massa de informações desarticuladas, mnemônicas, acríticas), pelo conhecimento crítico, necessário ao estágio de ensino universitário, mediante:

- a) a elaboração de programas com essa nova orientação, amplamente divulgados, sobretudo junto à rede oficial de ensino;
- b) o reconhecimento da especificidade real das várias áreas do conhecimento, através da realização de exames diferenciados por áreas;
- c) a atuação junto às Secretarias de Educação estaduais, no sentido de promover mudanças curriculares no 1º e 2º graus e de uma orientação bibliográfica compatível com essas exigências;
- d) a avaliação contínua dos resultados obtidos, para aperfeiçoamento da qualificação pretendida.

1.3. democratizar a execução do processo seletivo, mediante:

- a) a fixação de princípios norteadores da seleção, discutidos amplamente pela comunidade acadêmica e não acadêmica (educadores de 2º grau) e legislados pelos órgãos superiores legalmente competentes para tanto, considerados os resultados dos debates comunitários;
- b) a fixação de critérios de elaboração de provas e de sua aferição, especificados por áreas-objeto da seleção, através de estudos promovidos nos setores especializados (Departamentos);
- c) a alteração periódica na composição das Comissões encarregadas da seleção, com indicação de seus membros pelas respectivas áreas (Departamentos).

2. Ensino, pesquisa, extensão: o cotidiano fragmentado

Universidade = universalidade do conhecimento.

No entanto, essa idéia, medieval na origem, examinando-se o funcionamento atual da Universidade, parece medieval em outra acepção, aquela com que certa historiografia quis apontar a falta de luzes espirituais daquela época.

A distinção das atividades - fins da instituição universitária não tem intuito meramente de identificar suas funções variadas para fins estatutários e/ou regimentais. Assim o fosse, seria uma questão de forma. A separação tem sido de ordem substantiva, porque essas atividades são exercidas dissociadamente.

Política de Ensino se bastaria se sua complexidade e abrangência fossem uma prática. Aí então, em seu entendimento, estariam implícitas as funções inerentes ao conhecimento e inseparáveis em seu acontecer: a sua produção (pesquisa), a sua transmissão para a formação de profissionais especializados (ensino "stricto sensu") e a sua transmissão para fora do sistema curricular formal ou para usuários da comunidade (extensão).

Mas como a prática tem sido distorsiva, é necessário uma vez mais distingui-las, separá-las para apontar princípios que busquem sua articulação, conferindo-lhes a unidade própria ao processo educativo. Rearticulação essa indispensável, se quisermos recuperar a unidade perdida do real, sem a qual não reverteremos o entendimento do mundo, pressuposto de um exercício político não fragmentário.

2.1. princípios para uma política de ensino

2.1.1. educar é um processo contínuo que dota o homem de inteligibilidade do mundo onde vive, nas suas mais variadas manifestações específicas, e dos instrumentais necessários para que atue na realidade no sentido de reprodução da espécie;

2.1.2. educar é, portanto, um processo articulado e concomitante de transmissão de experiências, de inteligibilidade e atuação já acumulados pela sociedade (reprodução cultural) e, a par

tir daí, de geração de um conhecimento novo que supere dialeticamente a carga cultural anterior, propicie novas inteligibilidades e formas de agir (produção cultural);

2.1.3. educar é um processo social amplo, na medida em que o conhecimento é produto do trabalho humano em uma sociedade historicamente dada e elemento interferente, transformador, a níveis determinados, dessa mesma sociedade. Assim, deve ser apropriado coletivamente e não privatizado por certas classes sociais ou pelos iluminados do saber, pois, nesse caso, se converte em um fim em si mesmo ao invés de um instrumento para a sociedade garantir a sobrevivência humana.

2.2. princípios para uma política de pesquisa

2.2.1. produzir conhecimento novo é pensar novo, é mudar de atitude frente ao real, encarando-o como objeto de múltiplas e contínuas "leituras" e de múltiplas e contínuas ações transformadoras porque assim o é a atividade humana que o forja. Assim, produzir conhecimento novo vai muito além de apenas investigar zonas obscuras da realidade ou abordá-las de maneira inédita nas áreas de especialidade. A finalidade da pesquisa não é formar especialistas para a pesquisa, numa prática tautológica que a torna uma espécie de reserva de caça de alguns poucos. A pesquisa, na acepção transformadora, deve ser território livre, ao preparar praticantes do pensar novo que sejam educadores para o pensar novo essencial a uma sociedade que busca a mudança.

2.2.2. produzir conhecimento novo, enquanto pensar-agir no sentido da mudança da realidade, só pode fundamentar-se na realidade que se quer mudar. Portanto, é pré-requisito indispensável para a transformação que se abandone a velha prática de mimetismo cultural. Contudo, o descarte de modelos culturais forjados em e a partir de outras realidades não deve ser substituído por uma atitude que, sendo o seu

reverso aparente, na verdade é face de uma mesma moeda chamada alienação cultural. Ou seja: se a nossa dependência cultural deve ser superada mediante a elaboração de padrões próprios de cultura, esse processo não pode cair no rechaçamento puro e simples de tudo que não for produzido pela mesma (país ou região). Adotar uma tal postura com certeza significará, por exemplo, na área das Ciências Exatas, Naturais ou da Tecnologia, aumentar nosso descompasso e nossa indigência; na área das Ciências Humanas, dar margem à xenofobia e ao seu rebento dileto, o regionalismo anti-transformador. Em todas as áreas, resultará, sobretudo, na manutenção de um conhecimento fronteirado e, usando um trocadilho-limitado, de tão nefastas consequências práticas.

- 2.2.3. produzir conhecimento novo, enquanto formação de especialistas na postura já referida, implica em trabalho coletivo de debate, de troca de informações, de livre circulação de idéias. A velha prática liberal do pesquisador enclausurado na torre de marfim tem alimentado a competição ao invés da solidariedade, a compartimentação dos saberes ao invés de sua integração, o silêncio das idéias ao invés do seu movimento. Mas, na superação dos já existentes, não cometamos outros equívocos: o trabalho solidário elimina o trabalho solitário mas não o trabalho individual do pesquisador. É o comprometimento deste com um projeto de mudança social que se estabelece o nexó entre indivíduo e sociedade, é a partir do pesquisador que, em primeira instância, se exercita a proposta de um conhecimento de destinação social ampla.

2.3. princípios para uma política de extensão

- 2.3.1. a extensão do ato educativo significa precipuamente a saída para fora dos muros da Universidade, propiciando acesso da comunidade mais ampla ao conhecimento gerado na instituição, acesso a que a comunidade se acha impedida por vias institucionais, considerando-se a alta seletividade do sistema em

termos de ingresso no sistema educativo formal. Mesmo os que têm ingresso a esse último, igualmente não são educados adequadamente, sendo capacitados apenas, e muito mal, em um conhecimento reprodutor e não criador. Assim posta a extensão, sua prioridade se define a partir da maioria excluída da população. no entanto é preciso estar atento pois a Universidade não é sociedade beneficente, que no cumprimento de sua função extensiva, substitua, como o vem fazendo, através de uma prática assistencialista, a obrigação do Estado de criar condições de acesso dos trabalhadores ao sistema educacional regular, nos vários níveis necessários ao processo educativo. Exatamente pela natureza deste é que a extensão não poderá ter caráter supletivo de um ensino que não foi dado.

2.3.2. a extensão tem, por finalidade, em um projeto transformador, possibilitar a elaboração de uma nova visão de mundo aos seus usuários, conscientizando-os da realidade enquanto construção feita a partir do trabalho humano e conscientizando-os, ainda, de seu papel enquanto agentes de mudança. Nesse sentido, não pode ser ocasional mas contínua, não evento, mas processo. Essa conscientização, entretanto, política na essência, não deve ser confundida com politiquismo, ou seja, não deve ser uma imposição de modelos aos trabalhadores como visões de mundo prontas e acabadas dos intelectuais. Possibilitar uma visão de mundo aos trabalhadores significa repassar-lhes instrumentais de trabalho com que construam sua própria visão de mundo, tecida das várias especificidades do real. Em síntese: a politização do conhecimento, se traço geral que unifica os seus vários campos, não dispensa formação especializada. Caso contrário, incorreremos no enciclopedismo, iremos reiterar o senso comum e não faremos avançar o processo de inteligibilidade e apropriação do real.

2.3.3. a extensão do conhecimento se dá de dentro para fora, mesmo quando este trabalho seja solicitado de fora para dentro da sociedade: a interação Universidade-sociedade, se definidora da destinação das funções exercidas no âmbito da instituição, não deve, em momento algum, converter-se em tirania sobre o conhecimento. É claro que a sociedade é o determinante em última instância, e a Universidade, atenta às suas necessidades e solicitações, terá sua própria produção transformada quanto ao objeto a ser trabalhado, método com que trabalhará-lo, etc. Mas quando estendemos à sociedade os nossos produtos, essa oferta é determinada e delimitada pela natureza da nossa produção. Quando um operário oferece à sociedade o seu trabalho, participa da mesma a partir daquilo que sabe produzir. Nós trabalhadores intelectuais, a nível universitário, devemos oferecer o nosso trabalho de igual modo: aquilo que sabemos fazer a partir de nossa formação e atuação específica. Além disso, há processos de geração de conhecimento que decorrem do interior do próprio conhecimento, como seu desdobramento, e isso não pode ser travado com riscos de graves equívocos, pela interferência demasiada do social. Pretendemos tornar clara, pois, a esse respeito, qual é a nossa competência, a partir da qual seremos partícipes de um projeto de transformação para uma nova sociedade. Não o seremos nem com a competência pela competência nem tão pouco com a falta dela.

2.3.4. a extensão, pois, pressupõe a nossa própria extensão educativa para poder exercê-la, preparo que se dá em dois níveis : o político-social e o técnico. É preciso estarmos continuamente atentos ao movimento do real, da sociedade que nos circunda, e do que ela nos demanda. O segundo nível exige a atualização constante do nosso conhecimento, em sentido eminentemente suplementar, uma vez que nos foi oferecida a educação regular. Vale a mesma observação para a extensão levada a outros trabalhadores intelectuais, como os professores de ou

tros níveis de ensino. E, principalmente, cabe considerar que não só os trabalhadores intelectuais engajados em um processo de ensino formal poderão promover o ato educativo de maiores camadas da população, Se educarmos pessoas de associações, de sindicatos e outros órgãos representativos de categorias, poderão elas exercer essa prática educativa, junto a suas comunidades mais próximas, multiplicando o raio de alcance da extensão que, se apenas levada a efeito pelos trabalhadores intelectuais "stricto sensu", será limitada pelos próprios recursos disponíveis na Universidade. Em uma perspectiva maximalista, a viabilização desses princípios de ensino, pesquisa e extensão, extremamente complexos, balizadores de um projeto transformador da Universidade, será possível se formarmos um outro Homem em uma outra concepção de sociedade que não seja esta em que vivemos: desigual, conflituosa e, assim, desumana. O círculo deve completar-se: uma outra concepção de sociedade se constrói na prática cotidiana a partir de transformações nas relações de trabalho como eixo que estrutura a existência humana e regula as relações entre os homens, engendrando uma sociedade igualitária, cooperativa e, aí, humana propriamente dita. À luz da História, a revolução necessária não acontecerá invertendo-se o seu determinante. A ideologia, esfera do real de que a Universidade faz parte, é necessária à mudança, mas por si só, isolada de outros níveis, não terá eficácia política. Uma perspectiva minimalista viável será exatamente a de criar-se essa articulação entre os vários níveis da realidade, que, como já vimos, no modelo de Universidade vigente, se encontram dissociados. Dessa maneira, de dentro do sistema atual, de suas contradições e conflitos, o modelo transformador deve emergir para quebrar-lhe a ideologia reprodutora. Algumas medidas cabíveis nessa linha de raciocínio, e exequíveis por

iniciativa da própria instituição, podem ser:

1) reforma curricular, entendendo-se o currículo não como uma varinha mágica a mudar tudo o que toca. Currículo enquanto síntese, em forma e conteúdo, de uma determinada proposta educativa, com as seguintes características:

- a) conotação explicitamente política (que o discurso da neutralidade científica mascara) no sentido de, através de seus conteúdos, formar profissionais conscientes de sua função social e da socialização que deve ter o conhecimento. Socialização, que deveria começar na sala de aula;
- b) fundamentação sócio-histórica, na medida em que seus conteúdos são organizados levando-se em conta as demandas sociais prioritariamente das classes trabalhadoras;
- c) conotação conflituosa, considerando-se a introdução do conflito como elemento essencial ao processo educativo, em substituição à ideologia de um "consenso" nada consensual que permeia as grades curriculares atuais. O enfrentamento do conflito como característica componente básica da sociedade presente, é uma forma de buscar mecanismos para sua superação e para um trabalho cooperativo;
- d) conotação técnica específica, formando profissionais não apenas capazes de entender o real e conscientes da necessidade de socializar o conhecimento, mas capazes de fazê-lo através de uma prática em uma dada área do saber.

2) redimensionamento da pesquisa a partir dos princípios já expostos e que se traduzem, concretamente, em:

- a) igualmente, a fundamentação sócio-histórica da produção do conhecimento, através da formulação de projetos que tenham destinação coletiva e não privatizada. Não se trata apenas de projetos cujos resultados sejam informados à sociedade mais ampla, mas cujos resultados possam melhorar diretamente as condições de vida da população;
- b) superação de uma prática de confinamento da pesquisa a níveis localizados do sistema educacional: a pós-graduação, o que só faz reiterar a quebra da prática educativa enquanto processo.

Enquanto atitude e enquanto fazer, a produção do conhecimento deve acontecer em todos os níveis de ensino, de forma dosada, naturalmente, ao estágio de maturidade cognitiva do educando. Na Universidade, ela deve também acontecer na graduação e nas atividades de extensão;

- c) superação de uma prática individualista e compartimentada do saber, mediante trabalhos de equipe. A interdisciplinaridade de áreas do conhecimento é um exercício, por excelência, que permite a percepção das conexões entre os vários saberes específicos e como estes podem ser aprofundados a partir do entendimento de sua inserção na totalidade do real;
- d) busca de mecanismos de maior alcance para repasse do conhecimento: além das formas usuais (publicações), que, na verdade, alcançam um público mais especializado e de maior poder aquisitivo, o repasse via curricular, nos vários níveis de ensino regular, os debates públicos, contatos e informações, etc. para setores desprovidos de acesso.

3) redimensionamento da extensão, através de:

- a) supressão do calendário de eventos pontuais e desconexos (Congressos, seminários, encontros, etc), substituindo-o por um programa contínuo de atividades que integrem o exercício profissional de extensão e a própria auto-extensão do educador;
- b) escolha, a partir de contatos prévios de levantamento de demandas de comunidades (municípios, ou certos bairros, ou segmentos sociais) onde desenvolver a política de extensão;
- c) formulação de programas, que integrem várias áreas do conhecimento, discriminando-se as atividades específicas a cada uma e os momentos de sua interrelação mais direta;
- d) delimitação de prazos para os programas, a fim de permitir-se avaliação dos resultados e permitir o rodízio de comunidades, ampliando o raio de atuação da Universidade.

Não poderei alongar-me no arrolamento de medidas, pela limitação de espaço. Mas frisaria que a própria UFPb já dispõe de um repertório acumulado de experiências de cunho renovador, de

que é preciso, em primeiro lugar, tomar conhecimento, pois nem a comunidade universitária as conhece. Lembraria, à guisa de exemplo, toda a reflexão já realizada e e ainda em curso, sobre a reformulação dos cursos de preparação dos recursos humanos para a educação. Também o trabalho de extensão praticado pelos profissionais de Promoção da Saúde, do CCS ou, pelos profissionais do Centro de Educação, através do PRONASEC. Em termos de pesquisa, vários Núcleos teriam relatos a fazer sobre sua prática.

3. Democracia e Competência profissional: o cotidiano equivocado

Modificar uma política de ensino, pesquisa e extensão na Universidade pressupõe, também, modificação no comportamento e no relacionamento dos agentes do processo educativo: professor e aluno.

Não há prática educativa se houver prática autoritária em sala de aula. Sendo o ensino-aprendizagem uma relação, um processo, um exercício cotidiano, e não uma imposição, um evento, um exercício esporádico, é preciso criar meios compatíveis à sua consecução nos termos conceituados.

Dois tipos de autoritarismo têm atravessado esse relacionamento em classe:

- 1) o autoritarismo mais usual, descendente em linha direta da tradição medieval, segundo a qual o dono do saber é o professor e, portanto, a suprema autoridade que se deve acatar. Não se admite a discordância, a outra versão dos fatos. A regra é a obediência, o adestramento da consciência, da crítica, o morticídio de qualquer inquietação perturbadora da ordem dos trabalhos;
- 2) o autoritarismo mais recente, filho do primeiro, segundo o qual, em nome da democracia, a posição se inverte radicalmente. Ao aluno tudo se permite no processo educativo. É preciso entender, de um lado essa reação não é gratuita: é uma resposta ao longo silêncio imposto por um sistema educacional de mão única, de cima para baixo, coerente com o regime cupulista que temos tido ao longo de nossa História. Mas tem sido uma res -

posta equivocada, democratista e não democrática, pois, de forma inversa, também nega a relação e chega, às vezes, a encarar o professor como um inimigo.

Essas atitudes levantam, necessariamente, a problemática da competência e o seu nexu com a construção de um projeto de Universidade democrática.

A postura autoritária de quem se estriba no conhecimento adquirido e por trás da titulação formal, exemplifica muito bem uma prática de competência pela competência, a competência que, de tanto encasuar-se em si mesmo, na verdade vira incompetência pois não instrumentaliza o ato educativo. O professor ensina por ensinar, não se questionando o que e para quem ensina. Daí o conhecimento aparecer como imutável e fechado, transmissão e não produção. Programas de cursos se repetem infundáveis, fichas de aula amarelecem sem incorporarem dados novos.

A postura autoritária de quem, discordando do "discurso competente", quer derrubá-lo a todo transe em nome de um conhecimento novo que se postula (uma outra competência), equivale, na verdade, a nova incompetência. A produção não pode prescindir da herança cultural. Programas podem ser discutidos com alunos, formas de trabalho de igual modo, mas há certos limites de negociação a partir do entendimento do que seja o processo educativo. E aí certos conteúdos devem, necessariamente, ser preservados com risco de incorrer-se em sérios prejuízos na formação profissional. Agradar o aluno incondicionalmente será extremamente perigoso, pois prejudicar-lhe-á a qualificação.

Competência é ter clara a destinação social do conhecimento que se vai transmitir: a dimensão do educando que se vai formar e de suas demandas, o que se traduz em termos pedagógicos, numa constante atualização de conteúdos e de sua organização didática. Mas sem prescindir de um entendimento quanto à qualificação básica necessária para torná-lo um profissional consciente e atuante.

Só se conseguirá este justo equilíbrio entre dois polos de tensão - o que o aluno pretende e o que lhe é necessário - mediante um processo interativo de diálogo, de debates. Essa mudança não pode de

pende do voluntarismo das partes envolvidas: a instituição pode e deve criar mecanismos que propiciem essa interrelação mais constante ; tais como: ampliação da representação estudantil em órgãos colegiados, definição mais explícita da competência dos Colegiados de Curso nesse sentido, promoção de discussões sobre sistemas de avaliação de aprendizagem e de avaliações sistêmicas do andamento dos cursos, garantia de direitos dos alunos como revisão de provas, etc.

Porém, essa mudança esbarra no relacionamento dos educadores entre si, a chamada ética profissional.

Sob sua invocação, praticam-se atitudes pouco condizentes com uma Universidade democrática: a omissão e mesmo a irresponsabilidade. Professores faltam ao serviço indiscriminadamente e não são sequer advertidos, quando funcionários, em iguais circunstâncias, são penalizados. Conflitos se aninham entre professor e aluno em sala de aula e os colegas fazem vistas grossas, pressurosos na solidariedade, não discutindo o significado desses atritos e nem procurando meios de sua superação. Programas são aprovados automaticamente, sem debates enriquecedores, pois o lema é não entrar em seara alheia para que não se entre na nossa. Fazem-se concursos de aprovação tácita, quando se sabe que, apesar do nome, não são inteiramente públicos e passíveis de apreciação subjetiva. Não se discute um artigo ou uma pesquisa do colega, se na mesma linha teórica, "porque não há necessidade"; se, de outra, para que não haja retribuição da crítica.

A ética profissional tem uma justificativa: garantia de pluralidade de opiniões. Mas - diabos - que pluralidade é essa se não há discussão crítica? Ao contrário: o silêncio gera o consenso da não opinião.

O fechamento do corpo docente em si mesmo reedita, em versão modernizada, a intocabilidade da velha cátedra. E se amplia ao social: não se discute para não ser discutido, não se auto-avalia e se exige para não ser avaliado e exigido. Por que até hoje, com todo o avanço das lutas da categoria pela democratização, o assunto da avaliação do trabalho docente permanece um tabu?

É preciso que se rompa com esta postura corporativista e se crie uma consciência a respeito de nossa categoria integrada numa sociedade mais ampla, que nos sustenta com seus recursos e a quem se deve de

desta

destinar o nosso conhecimento. Devenos não tener estarmos expostos ao julgamento da sociedade em nosso desempenho e é ilusão de que isso não tenha sido feito jamais: atualmente, passamos da cotação de prestígio e status para a cotação de parasitas que nada fazem em favor de outros segmentos da população. Se realizássemos essa interação de forma constante, poderíamos demonstrar a especificidade de nosso trabalho e a necessidade de critérios apropriados, a ele inerentes, para a sua avaliação.

É preciso que se rediscuta o conteúdo do que seja ética profissional em um projeto transformador da Universidade. Pois a reiteração de uma política de troca de favores no âmbito da instituição é sintoma de uma velha política autoritária nossa conhecida. Tão familiar que perigosamente entranhada em nossa categoria.

C O N C L U S ã O

O cotidiano presente e a utopia de um novo cotidiano, configurada, em nosso caso, na luta por uma outra Universidade, caminham juntos. Não se chega à construção desejada, se não a edificamos a partir de nossas condições e limitações atuais, em que a instituição universitária tradicional é edifício ainda muito resistente.

Mas, retomando o que se afirmou na introdução, a micro-História tem o sentido da macro-História, pois as transformações que acontecem na sua escala, se somam e se integram em um processo de mudança mais global.

Se não há, neste momento, perspectivas de uma mudança estrutural profunda em nossa sociedade, que engendre uma outra Universidade radicalmente diferente desta, vamos partejá-la do velho edifício: abrindo fissuras na visão de mundo politicamente autoritária e socialmente excludente veiculada pela Universidade atual, como reprodutora do sistema; tomando consciência de que devemos ser agentes de uma outra visão de mundo, mas, sobretudo, sendo-o de fato pelo exercício de mocrático e solidário de nosso cotidiano.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: BALANÇO CRÍTICO

JOANA NEVES*

Vou assumir o desgosto de ser um pouco sombria e pessimista, sobretudo depois das colocações tão satisfatórias e otimistas dos professores Antonio Montenegro e Francisco Alencar.

Eu falarei a partir do parâmetro da Paraíba; sempre que participo de eventos como este, sobretudo no sul do país, e ouço análises que procuram sugerir perspectivas nacionais, por mais que me esforce, não consigo identificar a Paraíba e outros estados que conheço fora do centro-sul com o "Brasil". Por isso, apesar de se tratar de um debate sobre o ensino da História no Brasil, previno que minha ótica é a da Paraíba e do Nordeste, onde tenho trabalhado e vivido.

A questão das perspectivas do ensino de História deve ser colocado em três níveis ou planos: o específico do ensino, o da educação como um todo e o da sociedade em geral; acredito até, que a ordem de abordagem deve ser a inversa.

Nesse sentido a exposição do Professor Francisco Alencar colocou, no meu entender, de forma bastante satisfatória, o nível da sociedade brasileira em geral. Não vou portanto repeti-lo. Gostaria apenas, de destacar dois pontos, resultados de observações empíricas: a sociedade brasileira vive um profundo momento de crise e, ao mesmo tempo, um profundo momento de transformações sócio-políticas, consubstanciadas sobretudo na Constituinte. Mas, tanto com relação à crise, quanto em relação às transformações sociais há uma constatação por demais evidente: ambas penalizam de um modo ou de outro, as classes populares e os setores básicos da sociedade e, por isso, eu afirmo que seria um pouco sombria. Por causa da crise e por causa do teor das transformações, que reside no fato de se tentar superar o regime da ditadura sem provocar (ou aceitar) grandes mudanças e, sobretudo, sem alterar muito os quadros do poder, os penalizados são quase sempre os interesses populares, os setores básicos como a

* Trabalho apresentado na Mesa Redonda sobre Perspectivas do ensino de História no Brasil - I Seminário Nacional "Perspectivas do Ensino de História". 02/07/88. FEDUSP-SP.

educação, a saúde, a habitação. Daí a falta de moradias populares, de escolas, de programas de saúde e as dificuldades em se colocar na nova Constituição dispositivos que garantam conquistas de caráter popular, por mais limitadas que sejam.

Este é o contexto em que se deve situar a educação. Ela é a vítima por excelência da crise, sendo atingida, por exemplo, por diminuição de verbas, não liberação de verbas já aprovadas (o último Informe da SBPC afirma que o CNPq e outras agências financiadoras de pesquisas estão com caixa zero); os salários dos professores estão cada vez mais deteriorados, até mesmo os "privilegiados" professores das universidades federais tiveram a URP congelada por dois meses, anulando-se assim a sensação de vantagem conseguida pelos professores das universidades autárquicas em função da lei de isonomia salarial e, mais grave ainda, a situação de carência cada vez maior dos estudantes que têm de trabalhar para estudar, não dispõem de moradia, de dinheiro para comprar livros, acarretando uma série de dificuldades materiais que inviabilizam o trabalho educativo.

Com relação às perspectivas de transformação, acredito que a educação passa por um sério momento de indefinição: há, pelo menos, duas vertentes de expectativas com relação à escola: uma delas imagina, e propõe, a escola como uma agência de transformação da sociedade, concebendo-a como uma espécie de "super centro comunitário" que deveria dar conta de todo o processo de socialização dos jovens e, até mesmo, prover as carências alimentares com a merenda escolar, e fornecer roupa (uniformes) e material escolar através de instituições e programas como a FAE. Enfim, a escola assumindo parcial, ou totalmente, o serviço de assistência social para a população carente, além de desenvolver todos os aspectos educacionais: o artístico, o esportivo, o sócio-comunitário bem como o cultural e o científico, tradicionalmente estabelecidos; e além disso atender, em programas educacionais específicos, os pais dos alunos e a comunidade em geral. Nesta linha concebe-se a escola como o real centro da vida cultural e da vida social. Parece-me ter sido esta a concepção que norteou a implantação dos CIEPs, no Rio de Ja

nairo, por exemplo. Mas, por outro lado, aparece uma outra reivindicação que espera que a escola seja uma agência de ensino específica, e há uma constante solicitação de que nessa escola recupere a antiga qualidade acadêmica que já teve no tempo em que ela era fortemente elitista; que ela volte a ser a grande agência informativa, capaz de ensinar língua estrangeira, capaz de ensinar a ler e escrever corretamente em Português, capaz de ensinar ciências e credenciar e habilitar, efetivamente, o jovem para o acesso intelectual à formação de nível superior.

Há um exemplo recente muito significativo. A Folha de São Paulo publicou um artigo, em 7 de fevereiro de 88, analisando uma pesquisa que havia feito junto aos alunos que foram aprovados nos vestibulares deste ano na USP. A leitura do artigo revela que o que se reclama dos alunos é, principalmente, a sua desinformação; eles não sabiam, por exemplo, que centenário estamos comemorando este ano, não têm informações geográficas básicas, não sabiam quem era o Ministro da Educação e, é claro, a responsabilidade por esta situação é, evidentemente, das escolas que os tinham formado. Toda vez que se consultam os pais e os estudantes (a pesquisa que a Prof^a Zeluzia Forniga e eu fizemos para apresentar neste Seminário é um exemplo) a expectativa é de obter conhecimento e a escola é concebida como a instituição que deve fornecê-lo.

Portanto, nós estamos vivendo a necessidade de ter que definir, afinal de contas, como concebemos a escola e a educação; o que acho terrível é que, de qualquer modo, qualquer que seja a definição, no momento, não temos recursos materiais ou humanos nem para uma coisa nem para outra; nem para fazer da escola um super centro comunitário e nem para fazê-la voltar a ser a velha academia capaz de dar conta do conhecimento com clareza, com precisão científica.

Neste contexto, como fica a História?

O ensino de História, no meu entender, é atravessado por todos os problemas que caracterizam a sociedade e a educação atualmente.

De uma forma sintética, com relação à crise econômica, é possível apontar alguns componentes que afetam o ensino de História. (Volto a dizer que estou falando do parâmetro da Paraíba, embora saiba que muita coisa pode ser generalizada).

O primeiro ponto diz respeito ao livro didático; os alunos não compram o livro didático de História. Eles não têm dinheiro para comprar todos os livros didáticos necessários, por isso, fazem uma seleção e compram apenas o de Português e Matemática - as matérias "importantes" - . Esse fato, revelado por uma pesquisa que fizemos no ano passado em escolas públicas de João Pessoa, tem me deixado muito intrigada com as colocações feitas pelos professores, segundo os quais alguns livros didáticos muito bons (os exemplos são, principalmente, aqueles dos quais eu sou coautora com Elza Nadais e o do Chico Alencar e seus companheiros) têm uma linguagem muito difícil para os alunos. Mas como eles sabem disso se os alunos não compram nem leem os livros de História? tenho uma certa desconfiança de que o livro, que é na verdade, um material para o professor, tem sido "difícil" para o próprio professor.

Por outro lado, a crise econômica tem afastado dos quadros profissionais de História os melhores; isto é, aqueles que estão melhor preparados, mais capacitados, não vão usar o seu talento, a sua melhor qualificação para fazer um curso de História que vai credenciá-los para o exercício de uma profissão mal paga. Eles procuram os cursos ditos "nobres" da universidade: medicina, engenharia. Além do mais, grande parte da clientela dos cursos de História nas universidades públicas (sobretudo as federais) é constituída por alunos que seriam definidos como "carentes". O exemplo do que ocorre na UFPB é significativo. De acordo com os relatórios da COPERVE, Fundação que promove o Vestibular, em termos absolutos, a maior parte da nossa clientela é composta pelo pessoal de baixa renda, ou seja, que provém de famílias que percebem menos de três salários mínimos; no vestibular, essa faixa é aprovada numa proporção de cerca de 2%, enquanto que os alunos provenientes das famílias de alta renda (acima de 20 salários mínimos mensais) são aprovados na proporção de quase 95%. Portanto, para o pessoal de

alta renda o vestibular é um cone; apenas para os menos favorecidos economicamente é que ele é o célebre funil. Ou melhor, na verdade o funil já está colocado antes do vestibular.

Entretanto, a quantidade de candidatos provenientes da população de baixa renda é maior, de modo que, quando se compõe a clientela universitária, a maior parte dela é constituída pelos estudantes economicamente carentes, que tem que trabalhar apara estudar, que não tem mesmo dinheiro para pagar o ônibus, o restaurante, o livro, o xerox.

A ideia de que, nas escolas superiores públicas, estudamos filhos das famílias privilegiadas não é, pelo menos em termos absolutos, verdade na UFPb. Neste caso, a universidade publica deveria ter condições de receber e atender condignamente uma clientela que, de fato, necessita de apoio financeiro para poder estudar

No que diz respeito às perspectivas das transformações sociais, apresentam-se, para o ensino de História, algumas questões que vão de conteúdo aos mais variados problemas de ordem político - ideológica.

Com relação ao conteúdo, o que verificamos é que o ensino de História descartou-se do velho conteúdo tradicional da escola acadêmica. Aquele que fazia com que se decorassem nome, fato, data, de tudo quanto era lugar, de tudo quanto era época. Os alunos não sabem mais este conteúdo. Em contrapartida a perda deste conteúdo tradicional não foi, ainda, substituída por novos conteúdos ou por novos procedimentos teórico-metodológicos, o que, em teoria, deveria ter ocorrido.

O vestibular e o concurso para o magistério público, realizados em janeiro deste ano, na Paraíba, revelam exatamente isto. O concurso foi uma prova absolutamente tradicional; os candidatos tiveram desempenho muito fraco. O vestibular, por outro lado, apresentou uma prova bem elaborada que exigia novos procedimentos, novas abordagens, visão crítica: o desempenho dos alunos foi, também, muito fraco. Portanto, nenas informações da adêmica nenas novas formas de conhecimento.

Enfim, o ensino de História parece estar numa espécie de limbo; superou-se, já, é claro, o conteúdo tradicional que, aliás, a escola não daria mais conta de ensinar mesmo se quisesse, mas ainda não se incorporou nem novos conteúdos nem novas metodologias.

No que diz respeito às transformações de ordem política, gostaria de assinalar alguns pontos que não são exclusivos da História mas que a afetam. Por exemplo; nós, integrantes da ANPUH e do movimento docente, temos defendido a manutenção do ensino público, gratuito em todos os níveis e de qualidade, mas, todos os procedimentos legais adotados pelas autoridades privilegiadas ou dão vantagens para o ensino privado. No concurso da Paraíba todos os critérios - desde o tipo de prova até os critérios de avaliação - beneficiaram os candidatos egressos das escolas privadas do Estado e, mais ainda, os que fizeram o curso de Estudos Sociais (licenciatura curta). O vestibular, é sobejamente sabido, é a área por excelência de privilégio da escola privada, dos melhores colégios e cursinhos que são caros e que podem preparar melhor os alunos. Os critérios vigentes no sistema educacional beneficiam a escola privada, embora nós os professores estejamos envolvidos na luta em defesa da escola pública.

No caso específico da História, nós ainda não nos livramos do entulho autoritário da ditadura representado pelas leis que criaram o Curso de Estudos Sociais e estabeleceram a obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica em todos os níveis. A ANPUH tem uma longa tradição de luta para mudar esta situação mas a verdade é que ela ainda persiste.

Na Paraíba nós tivemos, recentemente, um problema muito sério. Além desta legislação autoritária, ou por causa dela, ainda estamos sujeitos a pressões e cerceamento das nossas atividades educacionais. Jornais de João Pessoa publicaram artigos segundo os quais havia uma nota da Polícia Federal na qual pais de alunos dos melhores colégios privados da capital denunciavam os professores de OSPB e de História do Brasil que estariam utilizando-se de livros didáticos "comunistas" e, em consequência, ministravam um ensino "distorcido", curiosamente, ao mesmo tempo, "progressista e anti-democrático", "subversivo". Os livros indicados são o de Frei Beto para OSPB e de Elza Nadai/Neves para História do Brasil.

A ANPUH reagiu com notas de protesto mas, de fato, investigadores da Polícia Federal, foram às escolas, chamaram a atenção e sutilmente, ameaçaram os professores dizendo que eles deveriam corrigir as "distorções" apontadas, afirmando que voltariam, algum tempo depois, para verificarem se os professores haviam mudado o programa e as suas abordagens; há um boato de que o próximo passo seria a apreensão dos livros.

O último ponto, com relação às questões políticas, diz respeito à posição político-ideológica da maioria dos professores de História. Sabemos que, infelizmente, nós que estamos aqui e que participamos, com frequência, de eventos como este Seminário, somos a minoria. A grande maioria dos professores constitui-se de componentes típicos de classe média, conservadora e, não raro retrógrada.

Na Paraíba os nossos parâmetros para situar esta questão são: filiação à ANPUH e a participação nos Encontros; quem se apresenta é sempre uma minoria composta, justamente, pelos egressos das universidades públicas. Segundo os dados que a professora Elza Naidai forneceu na mesa redonda de ontem, os professores formados pelas universidades públicas totalizam 30%; logo, 70% do magistério é formado por egressos de escolas isoladas, privadas, "vendedoras" de diplomas em cursos que exigem a frequência em alguns fins-de-semana apenas.

Este quadro, que é geral para o magistério vale, também, para a História. Não podemos, por isso, contar, efetivamente, com uma posição política renovadora, crítica, transformadora, da maior parte dos professores de História. Há um trabalho muito grande a ser feito no sentido de reverter este quadro.

Finalmente, o último problema, que eu não saberia se se colocaria na crise política ou econômica, é a profunda desarticulação entre a universidade e a escola de 1º e 2º graus. A nossa pesquisa, analisando o Vestibular e o Concurso na Paraíba, demonstrou com toda clareza: há um abismo entre a universidade e a escola pública de 1º e 2º graus. No vestibular, a universidade pede aquilo que a escola de 2º grau não faz e nem tem condições de fazer. No concurso para o magistério, a Secretaria de Educação faz

exigências que, para serem atendidas, não seria necessário que os professores passassem pela universidade; pela qualidade do concurso presume-se que os professores nunca vão fornecer aos estudantes a formação que a universidade cobra deles no vestibular. Por isso minha visão é sombria e pessimista.

Diante dela, me coloco a questão: quais são as perspectivas para o ensino de História? Eu diria que são, de duas uma: mudar ou não mudar este quadro ruim em todos os sentidos. Se a resposta for: não mudar, pare aqui. Mas se a resposta for mudar, eu penso que só teremos uma perspectiva, lutar, ao mesmo tempo nos três planos: o do ensino de História, o da educação e o da sociedade em geral.

Costumo dizer que se quiser avaliar nosso êxito, na formação de nossos alunos, deveríamos verificar quantos e quais dentre eles, imediatamente após a cerimônia de colação de grau, se filiam à ANPUH e à AMPEP (Associação do Magistério Público do Estado da Paraíba). Na primeira eles estariam engajados no debate científico e, com certa medida, político, onde discutiriam, principalmente, as questões específicas de História; na segunda eles teriam o espaço de luta política pela melhoria das condições de trabalho, pela melhoria da escola pública e da educação de modo geral. O nosso aluno ideal, bem formado, no dia seguinte à formatura, seria socio da ANPUH e filiado à AMPEP. E além de mais, assumiria as lutas políticas gerais da sociedade. A Constituinte não avançou tudo o que pretendiam os setores mais avançados da sociedade. Tudo bem, devemos continuar nos organizando e pressionando. A política é o espaço da corrupção? Tudo bem, devemos transformá-la.

E isso em todos os níveis e áreas de luta.

Teríamos, também, que romper o cerco da universidade. Isto é fundamental. Vou ilustrar com um acontecimento recente, na Paraíba. Os professores do magistério público estadual fizeram uma greve que durou 60 dias e que resultou na obtenção de promessas, por parte do governo, de que os problemas seriam resolvidos...parcialmente...em agosto! No 53º dia de greve, a ADUFPP/JP (Associação dos Docentes da UFPB/JP), que se fazia representar em um comitê de apoio, convocou uma Assembléia Geral da categoria para discutir a

posição dos seus associados frente à greve dos colegas do 1º e 2º grama. Esta assembléia reuniu 18 (dezoito) professores; a UFPb tem mais de 2.000 (dois mil) professores no "Campus" de João Pessoa e a ADUFPB/JP tem mais de 1.000 (mil) sócios. Eu havia pensado em propor, nesta assembléia, que a Universidade entrasse em greve em apoio aos professores do estado, mas, com 18 participantes, o máximo que se conseguiu foi constituir um Comitê Interno de apoio à greve que, entre outras coisas, deveria pressionar o Secretário da Educação, professor da UFPb, que, em nossas greves, já fora do comando e não queria negociar com a AMPEP.

Esse comitê de apoio fez um boletim provocativo com duas chamadas perguntando: "professor universitário, é para isso que você ensina?" "Aluno, é para isso que você estuda?". O isso era o salário dos professores na Paraíba: Cz\$ 3.873,00, para os de nível médio e Cz\$ 12.900,00 para os de nível superior; os concursados em 1983 entraram ganhando metade deste salário (dados de abril/88). Nem todos os concursados haviam sido nomeados; os de História, de 356 classificados, apenas 58 haviam sido nomeados até o mês de Junho. A nomeação dos concursados era, inclusive, uma das reivindicações do movimento grevista.

A Universidade vai ter que perceber, um dia, que ela é responsável pelo conjunto todo da educação e que, tanto a nível político quanto a nível acadêmico, ela tem que se ocupar com a educação em todos os níveis. Eu, particularmente, considero que os salários dos professores da rede estadual mais motivo para os professores universitários entrarem em greve do que os nossos próprios salários. Afinal de contas, de que vale o nosso trabalho para formarmos professores com nível superior e de qualidade para ele ganhar abaixo do salário mínimo? É o nosso próprio trabalho que está sendo desvalorizado. E se quando lutamos por salários justos e dignos, estamos lutando, pela qualidade de nosso trabalho e da própria educação, nada mais procedente do que fazermos greve em defesa da elevação dos salários dos professores por nós formados.

Eu vou me permitir ser otimista quando a pauta de as-
 sembléia como a que mencionei atrás conseguir lotar o maior audi-
 tório da UFPb? E, mais ainda, no dia em que conseguirmos lotar es-
 se mesmo auditório com uma reunião para discutir condições de en-
sino e de trabalho no ensino secundário ou problemas específicos
 do ensino em todos os níveis.

Por fim, parece-me que o ensino de História só terá boas
 perspectivas se mudarmos a História, isto é, se mudarmos o quadro
 geral e extremamente precário, aqui analisado.

Mudando a História, querendo ou não, mesmo contra uma e-
 ventual resistência da maioria conservadora, nós estaremos, nece-
sariamente, mudando o ensino de História.

"ENSINO DE HISTÓRIA, VESTIBULAR E CONCURSO PARA O MAGISTÉRIO: UM
ELO ENTRE A UFPB E A ESCOLA DE 2º GRAU?"*

Joana Neves e

Zeluiza da Silva Formiga

INTRODUÇÃO

Os Vestibulares de 1988 foram assinalados pelo escândalo das fraudes. Sempre houve fraudes nos vestibulares; mas, até então, o uso de recursos ilícitos para se entrar na universidade ficava no âmbito das ações individuais. Este ano, porém, revelou-se que, ao lado das já discutíveis "empresas" ou "máquinas" montadas para o preparo para o vestibular - os cursinhos - surgiram, também, "máquinas" (quadrilhas) para organizar-se a fraude. Enquanto os cursinhos se industrializaram a fraude se profissionalizou.

Esta questão - antiga - recrudescida por um escândalo que assumiu proporções nacionais, provovou um amplo debate envolvendo desde as autoridades policiais até o MEC. As universidades, contudo, não discutiram o problema além do necessário para a tomada de providências imediatas: anulação das provas, novo vestibular, maior vigilância, etc. Passou-se ao largo da questão de fundo: a imensa defasagem entre a universidade e a escola de 1º e 2º graus. É exatamente este problema que o presente trabalho se propõe a discutir, considerando-se o caso específico do ensino de História, enquanto matéria escolar no 1º e 2º graus e enquanto curso superior.

(*) Este trabalho foi apresentado como comunicação no I Seminário Nacional - "Perspectivas do Ensino de História" - FEDUSP- S.P. 1º de Julho de 1988 e na 40ª Reunião Anual da SBPC - S.P. - julho de 1988.

Na Paraíba, onde não se registraram fraudes, o vestibular de 1988 coincidiu com a realização do concurso para o ingresso no magistério estadual. Essa coincidência permitiu a análise de dois polos importantes na relação entre os diversos níveis de ensino: o tipo de professor que a Universidade é capaz de formar, revelado pelo desempenho dos graduados no concurso e a situação dos estudantes que ingressam no curso de História, através do desempenho dos candidatos ao vestibular. Além disso, a análise das provas permitiu o equacionamento das expectativas quanto ao conhecimento histórico considerado desejável antes e depois da universidade.

Por outro lado a realização deste estudo atesta uma preocupação constante da Associação Nacional dos Professores de História - Núcleo Regional da Paraíba (ANPUH-PB) que, desde a sua institucionalização, tem tentado desenvolver atividades e fazer propostas no sentido de promover a integração entre a universidade e a escola de 1º e 2º graus, como por exemplo a formulação de uma proposta de ensino temático para o segundo grau e a elaboração de um livro didático para o ensino da disciplina História da Paraíba, ambas, infelizmente, sem êxito até agora.

O trabalho foi realizado através de três atividades:

1. Levantamento de dados sobre o Concurso para o Magistério e sobre o Vestibular feito através dos relatórios da COPERVE (Comissão Permanente do Vestibular) instituição que realiza os vestibulares para a UFPb e que aplicou as provas do Concurso, a partir de convênio com a Secretaria de Educação do Estado;
2. Aplicação, tabulação e análise de um questionário para os estudantes que ingressaram no primeiro semestre de 88, visando identificar o que levou os candidatos a escolherem o curso de História, qual foi a sua impressão inicial da universidade e quais são suas expectativas em relação ao curso;
3. Análise e comparação das provas do Vestibular e do Concurso procurando-se estabelecer o tipo de questões feitas e o grau de dificuldade e complexidade das mesmas.

Posteriormente, os dados obtidos foram organizados em quadros que permitiram a análise dos resultados, tanto do vestibular como do Concurso e, a partir deles, foi possível refletir sobre a questão da relação entre a Universidade e a Escola de 1º e 2º graus

estabelecer algumas conclusões que, por sua vez, sugerem novos e necessários debates.

1. DADOS OBTIDOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

1.1 - CONCURSO

Os dados relativos ao Concurso foram obtidos a partir das fichas de inscrição dos candidatos e do relatório final dos resultados. Foram anotados os seguintes dados: nome do candidato, opções (escolha de vagas, que foram feitas por municípios), ano de formação, curso de graduação, instituição (universidade/faculdade) curso de especialização (tipo e data), nota obtida na prova de História, média geral, classificação e indicação de experiência. Com base neste levantamento foram organizados quadros que possibilitam a análise do desempenho dos professores indicando a distribuição das médias e notas de História considerando-se o tipo de graduação, a escola cursada e a existência ou não de experiência; foram também montados quadros comparando o desempenho dos candidatos formados em História com o dos formados em outros cursos e o dos formados pelo Campus I da UFPb com o dos formados pela Faculdade de Filosofia de Guarabira-FAFIG.

Foram 919 candidatos, dos quais apenas 16 apresentaram titulação: 1 doutorado, 1 mestrado, 13 especializações e 1 sem indicação; eles são provenientes de quatro cursos: História, Ciências Sociais, Filosofia (licenciatura plena) e Estudos Sociais (licenciatura curta). Vale ressaltar que os graduados no curso de Bacharelado, UFPb /Campus II-Campina Grande não puderam se inscrever no concurso. Os candidatos são provenientes de 28 instituições de Ensino Superior da Paraíba e de outros Estados; são, na maior parte recém-formados (predominam os formados entre 1984 e 1987) e concorreram a 467 vagas distribuídas por 9 CREDS - Centros Regionais de Educação - e 106 municípios. Segundo informações da COPERVE, comprovadas posteriormente, o número de vagas bem como a sua distribuição, fornecidos pela SEC, não correspondia à realidade.

Os resultados podem ser observados sinteticamente no quadro 1.

QUADRO I

GRADUAÇÃO	UNIVERSIDADE	Nº INC	% / TOTAL	APRO- VADOS	% / TOTAL	RELAÇÃO APROVADOS/ INSCRITOS %	DESEMPENHO APROVADOS - NOTA HISTÓRIA			
							≤ 450	≥ 500	≥ 700	
HISTÓRIA	UEPB CAMPUS I	115	12,51	95	15,40	82,61	35	60	25	
	UEPB CAMPUS V	156	16,97	117	18,96	75,00	69	48	11	
	DIVERSAS PÚBLICAS	8	0,76	6	0,97	85,71	3	3	2	
	TOTAL PÚBLICAS	279	30,24	218	35,33	-	107	111	38	
	FFM									
	PATOS	177	19,26	116	18,80	65,53	84	32	6	
	FF GOIANA	13	1,41	11	1,78	84,62	9	2	-	
	FURNE/URNE	48	5,22	41	6,65	85,42	19	22	7	
	FAFIG	97	10,55	50	8,10	51,55	34	16	2	
	DIVERSAS PRIVADAS	18	2,07	8	1,30	42,11	7	1	-	
	TOTAL PRIVADAS	353	38,51	226	36,63	-	153	73	15	
	TOTAL	632	68,77	444	71,96	-	260	184	53	
	ESTUDOS SOCIAIS	FAFIG	131	-	68	-	-	54	14	2
		FURNE	90	-	56	-	-	28	28	2
DIVERSAS PRIVADAS		27	-	16	-	-	12	4	1	
TOTAL		248	26,99	140	22,69	-	94	46	5	
CIÊNCIAS SOCIAIS	UEPB CAMPUS II	25	-	21	-	-	13	8	2	
	DIVERSAS PRIVADAS	3	-	2	-	-	1	1	1	
	TOTAL	28	3,05	23	3,73	-	14	9	3	
FILOSOFIA	UEPB CAMPUS I	10	-	9	-	-	1	8	2	
	DIVERSAS PÚBLICA	1	=	1	-	-	-	1	1	
	TOTAL	11	1,20	10	1,62	-	1	9	3	
TOTAL GERAL		919	-	617	-	67,13	369	248	64	

OBSERVAÇÕES:

- Os percentuais para ES, CS e Filosofia não foram anotados por não serem relevantes para a análise.
- No desempenho a 2ª coluna inclui a 3ª.

A análise desses resultados exige, antes, a compreensão dos critérios adotados. Por isso é preciso enumerá-los.

1. Opção prévia pelas vagas, ou melhor, pelos municípios de acordo com a distribuição dos CREDS; os candidatos não escolheram as escolas.

Por esse critério cada candidato concorreu apenas nas suas opções (primeira ou segunda) e assim houve casos de candidatos que foram classificados tendo tido médias menores que outros candidatos que não obtiveram classificação. Por exemplo: um candidato com média 247, sem experiência, foi classificado na primeira opção - Uirauna - município onde havia 16 vagas; outro candidato, com média 422, com experiência, cuja primeira opção era o município de Cajazeiras, onde havia apenas 6 vagas, não foi classificado. Desse critério resultou, também, que ficaram vagas sem serem preenchidas e candidatos aprovados sem classificação.

2. Para aprovação o critério adotado foi o seguinte: o candidato deveria obter média aritmética entre as notas das três provas: Português, Didática e História (específica) igual a 400. Desse critério resultaria a possibilidade de um candidato ser aprovado tirando zero em História.

3. Para a classificação, uma vez aprovado a cada candidato foi atribuída uma quantidade de pontos (Média Geral) obtidos através da média aritmética entre a Média das Provas e os pontos atribuídos à titulação mais a experiência - 20 pontos, 333 para o cálculo da média; especialização - 20 pontos, 333 para o cálculo da média; mestrado 30 pontos e doutorado 40 pontos, 500 e 666, respectivamente, para o cálculo da média. Os pontos de experiência e titulação podiam ser acumulados. Vale ressaltar que como experiência só foi computado o tempo de trabalho em escolas públicas do Estado da Paraíba. Isto parece ter sido decisão da SEC, para favorecer os "emergenciados", professores que trabalham no Estado sem nomeação ou contratos regulares.

Na correção das Provas a contagem foi de zero a mil pontos. Na Prova de História havia 20 questões, cada uma valendo 50 pontos. Os critérios adotados permitiram que fossem aprovados candidatos com notas muito baixas em História. Há casos de aprovados com nota 100, o que significa o acerto de apenas duas questões.

Considerando os critérios anunciados, os resultados obtidos possibilitam algumas reflexões importantes.

Foram beneficiados os candidatos das escolas privadas. Se a média mínima exigida fosse 500 (que corresponde ao padrão adotado na Escola Superior) os 366 aprovados dessas instituições se reduziriam a 180, enquanto que das 246 aprovados das Escolas Públicas haveria 150 aprovados. A maior defasagem, dentre as escolas públicas, é a do Campus V da UFPB - Cajazeiras - que é justamente, o Centro da UFPB que conta com as maiores dificuldades no que diz respeito a condições materiais e recursos humanos (pequeno número de Professores, por exemplo), para um trabalho mais eficiente na formação de professores. Dos candidatos formados por Cajazeiras apenas 53 teriam sido aprovados, com média 500, ao invés dos 117 com a média sendo 400. Dentre as escolas privadas o melhor desempenho é o da FURNE/URNE, recentemente estadualizada.

Beneficiaram-se, também, os formados na licenciatura curta de Estudos Sociais; os 140 aprovados se reduziriam a 57.

O caso mais digno de atenção é o dos formados pela Faculdade de Goiana (PE). São 13 inscritos dos quais 11 foram aprovados; ocorre, porém, que apenas 5 obtiveram nota em História igual ou superior a 400; apenas três tem média igual ou maior do que 500 e apenas dois têm média e nota de História igual ou superior a 500.

No cômputo geral, se a média mínima fosse 500 o total de aprovados teria sido 329, apenas 35,7% dos inscritos contra os 617, 67,1%, atuais.

Se além da média 500 se exigisse, também, nota mínima em História igual a 500 as escolas privadas teriam concorrido com apenas 114 aprovados ao invés de 336 e as escolas públicas teriam aprovado 123 candidatos e não 246.

No confronto direto entre os candidatos formados pelo Campus I da UFPB (João Pessoa) e os formados pela FAFIG a situação seria a seguinte: (Obs. esta comparação interessa bastante porque estas são as duas principais instituições formadoras de professores para o mercado profissional da Paraíba e, além do mais, há um certo "intercâmbio" muito estranho entre as duas escolas: alguns alunos fazem o vestibular (mais fácil) em Guarabira e se transferem para a UFPB e outros alunos matriculados na UFPB - Campus I - "pagam" disciplinas difíceis na FAFIG, onde elas são, certamente, mais fáceis) dos 69 candidatos formados pela UFPB - Campus I - que obtiveram média igual ou maior do que 500, 60 tiveram nota igual ou superior em História; nas mesmas condições os candidatos formados pela FAFIG foram 24 e 16, respectivamente.

Na condição mais exigente: média e nota de História iguais ou superiores a 500, apenas 60 dos 115 inscritos da UFPB/Campus I, teriam sido aprovados ou seja: 52,1% dos inscritos contra os atuais 82,61%; da FAFIG os aprovados seriam 16, 16,4% dos 97 inscritos contra os 51,55% atuais. No conjunto a UFPB/Campus I teria entrado com 18,2% dos aprovados ao invés de 15,4% e a FAFIG teria concorrido com 4,8% e não com os atuais 8,1%. (OBS. Só se consideraram os formados em História pela FAFIG; a comparação com os formados em Estudos Sociais dariam um quadro bem mais defasado.

Ainda com relação aos melhores desempenhos pode-se fazer outro tipo de observação. Considerando-se as notas altas em História, as iguais ou superiores a 700, ainda segundo os padrões adotados pelas escolas superiores, num total de 64, 43 foram formados em escolas públicas, num total de 315 inscritos, enquanto que as escolas privadas, com 604 inscritos, tiveram apenas 21. O Campus da UFPB apresentou 25 notas de História iguais ou maiores do que 700.

As escolas públicas concorreram com 20 candidatos que tiveram média igual ou maior do que 700 e as escolas privadas com 18.

Essa pequena diferença, quando se consideram as médias, se explica por uma observação interessante. As médias iguais ou superiores a 700 não equivalem às notas de História. Dentre os candidatos formados pela Faculdade "Francisco Mascarenhas" de Patos, 7

obtiveram médias iguais ou maiores do que 700 mas apenas um deles teve nota 700 em História; há um candidato que tirou nota 250 em História. Dos 11 com notas de História iguais ou maiores do que 700, dentre os formados por Cajazeiras só um conseguiu média também igual ou superior a 700. Dos 25 formados pelo Campus I da UFPB que tiraram nota em História igual ou maior do que 700 apenas 4 obtiveram média igual ou maior do que 700. O caso que mais chama a atenção é o de uma candidata formada pela Faculdade de Patos; ela tirou a maior nota em História - 950 - (foi a única com esta nota), ficou com média geral 315, (o que significa que a média das provas foi 626 porque ela não tem experiência nem titulação) e não foi classificada. No outro extremo, um candidato formado em Estudos Sociais pela FAFIG, com nota 150 em História, obteve média geral 380, porque tem experiência, e foi classificado em primeira opção.

Em resumo: tanto os critérios adotados como as provas de Português e Didática, beneficiaram os candidatos mais fracos em História.

Finalmente das 467 vagas oferecidas em História, 356 foram preenchidas, restando 111. Há 261 candidatos aprovados sem classificação. Até o dia 17 de junho apenas 58 professores haviam sido nomeados e muitos deles tiveram que aceitar aulas de Educação Moral e Cívica e de OSPB e não ministram aulas de História. É preciso salientar, ainda, que o salário inicial do professor do estado na Paraíba é inferior ao salário mínimo. Quando este trabalho estava se realizando os professores do Estado estavam em greve. Perfeitamente compreensível.

1.2 - VESTIBULAR

O levantamento de dados relativos ao vestibular foi menos completo do que com relação ao Concurso, porque os relatórios da COPERVE ainda não haviam sido concluídos na época da realização da pesquisa; também a aplicação de questionários foi prejudicada pela dispersão das turmas, que se verifica, no Curso de História da UFPB, logo no início.

Contudo, foram obtidas informações que permitem algumas reflexões e conclusões relevantes.

A partir dos relatórios da COPERVE levantaram-se: o número de inscritos em História por Curso (são quatro cursos oferecidos pela UFPB) e por opção; a relação candidatos/vagas, as médias e o número de reprovados. O quadro 2 resume os dados obtidos.

QUADRO 2
UFPB - VESTIBULAR 88

DADOS GERAIS: INSCRITOS: 25.527
FALTARAM: 2.341
ELIMINADOS 1ª ETAPA: 15.318

HISTÓRIA

INSCRIÇÃO

CURSO	Nº DE VAGAS	1ª OPÇÃO	2ª OPÇÃO	RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA %
1. FACHARELADO - CAMPUS II	40	165	212	4,1
2. LICENCIATURA DIURNO-CAMPUS I	40	211	235	5,3
3. LICENCIATURA NOTURNO-CAMPUS I	30	128	271	4,3
4. LICENCIATURA - CAMPUS V	80	305	480	5,1

RESULTADOS

CURSO	MAIORES MÉDIAS 1ª ETAPA	ELIMINADOS-1ª ETAPA		ELIMINADOS 2ª ETAPA		APTOS À CLASSIFICAÇÃO		
		1ª OPÇÃO	2ª OPÇÃO	FALTA	NOTA NULA	1ª OP	2ª OP	3ª OP
1. FACH.C.GRANDE	5,2	128	167	0	2	35	5	-
2. LIC.DIU.J.PESSOA	5,6	159	236	3	4	45	-	-
3. LIC.NOT.J.PESSOA	4,1	99	202	1	3	25	5	-
4. LIC.CAJAZEIRAS	4,6	281	424	1	3	20	6	2

OPSERVAÇÕES:

1. A maior média na 1ª etapa foi 5,58 - o ponto de corte = 50% da maior média = 2,79
2. Maior média em História (1ª e 2ª etapas) 7,76
3. Menor média em História(1ª e 2ª etapas) 3,98

Vale notar que a média de corte na primeira fase do Vestibular foi bem baixa (2,79); se tivesse sido 4,0 (padrão geral das escolas públicas) 91,7% do total de inscritos no vestibular da UFPB em 1988, teriam sido eliminados. No caso do Curso de História o que ocorreu no Centro de Cajazeiras é digno de nota: houve um movimento da comunidade acadêmica pleiteando o aumento do número de vagas, que de 60 passou para 80; realizado o vestibular, porém, 52 vagas não foram preenchidas dado ao elevado número de alunos eliminados na 1ª etapa.

Os questionários, apesar de não se ter conseguido aplicá-los a todos os alunos, constituíram uma interessante fonte de informações. Através da amostra obtida têm-se os seguintes dados: a maioria dos estudantes cursou escolas públicas, apenas metade fez cursinho; segundo os relatórios da COPERVE todos foram classificados em primeira opção, mas dois alunos responderam que História havia sido sua segunda opção. Os motivos que levaram à escolha do Curso de História são vagos e imprecisos: gosto, vontade de obter conhecimentos. Para a maioria o vestibular foi fácil, mas os alunos, em geral, não se lembravam mais das provas.

Quanto à impressão inicial que os vestibulandos tiveram da Universidade foi a pior possível: acharam-na desorganizada, caótica. Consideraram o curso bom, porém, com falhas que indicam necessidade de mudanças; a expectativa de todos é de que o curso venha a melhorar. Todos os entrevistados já haviam conhecido, também, a Biblioteca Central da UFPB que não lhes causou boa impressão; "desorganização", "desatualização", "péssimo atendimento" foram as expressões utilizadas para caracterizá-la.

Os estudantes manifestam desconhecimento e desconfiança, além de falta de interesse, pelas entidades estudantis. Para a maioria deles, UNE, DCE e Centro Acadêmico de História são ou inoperantes ou submetidos a injunções político-partidárias, o que é considerado péssimo.

As informações fornecidas nos questionários revelam que os alunos proveem de famílias com condições sócio-econômicas razoáveis, sendo que a maioria tem pais com formação de nível superior, contudo todos os alunos já trabalham em meio expediente.

3. ANÁLISE DAS PROVAS

Para efeito desta análise foi considerada apenas a prova de História (integrante da Prova de Estudos Sociais que inclui Geografia e OSPB) da primeira etapa do Vestibular, porque se trata de teste objetivo, o que permitiu a comparação com a prova do Concurso para o Magistério que não realizou qualquer espécie de prova dissertativa como é a da segunda etapa do vestibular.

A prova do Concurso tinha 20 questões, a do vestibular 11; as duas cobrem, de modo geral, todo o programa de História Geral e do Brasil. Na prova do Concurso há 3 questões de interpretação de texto, duas utilizando mapas e 1 que exige associação de alternativas, as 14 restantes são questões muito simples, a rigor pergunta e resposta formuladas em forma de teste sendo que 8 questões têm como resposta uma única palavra. As questões do Vestibular são dos seguintes tipos: 6 questões exigem associação de alternativas envolvendo: análise de mapa (1), de gráfico (1) e interpretação de texto (3) e uma questão comum; há ainda uma questão que exige interpretação de gráfico e 4 de questões comuns de pergunta e resposta. Nenhuma delas, porém, apresenta-se simplificada como as do concurso. Nenhuma questão da prova do Concurso, de qualquer tipo, apresenta a complexidade das questões do Vestibular.

O Vestibular foi bem mais difícil do que o Concurso para o Magistério, e as provas (primeira e segunda etapas) foram melhor elaboradas. A prova do Concurso, além de questões extremamente simples apresenta ambiguidades e imprecisões que a tornam muito falha enquanto instrumento de verificação de conhecimento, sobretudo quando se pretende este conhecimento assinalado por um mínimo de crítica.

É importante destacar aqui que o próprio programa do Concurso foi eivado de distorções e mesmo de incorreções históricas. Isto foi na época da sua divulgação, anotado e criticado pela ANPUH que encaminhou ofício à Secretaria de Educação alertando para os problemas que as falhas do programa poderiam suscitar; da

mesma forma criticou-se a bibliografia indicada por esta conter a pensa livros didáticos a nível de segundo grau, desmerecendo-se as sim as exigências do curso de graduação. Vale dizer que não houve qualquer resposta por parte dos organizadores do Concurso.

CONCLUSÃO

O presente trabalho revelou que não existe qualquer elo entre a Universidade, particularmente a UFPB, e as escolas de 1º e 2º graus, particularmente as estaduais da Paraíba.

O Vestibular para o ingresso nos cursos de História da UFPB exige mais, em termos de conhecimento da matéria, do que o Concurso para ingresso no Magistério público oficial do Estado. A Secretaria da Educação, órgão público encarregado de organizar e fazer funcionar a escola pública, adota, quando da realização de Concurso, critérios que beneficiam os egressos das escolas superiores privadas. Mais ainda, sendo o Concurso específico para História abre-se a possibilidade de realização para os formados em outros cursos de graduação e, o que é mais sério e grave, uma vez aprovado, classificado e nomeado, o professor vê-se obrigado a assumir outras disciplinas que não História.

No conjunto, Vestibular e Concurso revelam uma deficiência geral: médias muito baixas para entrar na Universidade e a possibilidade de aprovação no Concurso até com nota nula em História. A falta de exigência da escola pública de 1º e 2º graus, na seleção dos profissionais, evita que a Universidade se obrigue a reconhecer e a responder pelas suas próprias falhas.

Mas, é imprescindível destacar que, apesar de todas as deficiências, os resultados obtidos indicam que, se a legislação fosse cumprida, ou seja; se o Concurso fosse realizado regularmente (o de 1988 foi o primeiro depois de cinco anos) ficaria evidenciado que são as Universidade públicas as que melhor prepararam para o Magistério; o Concurso, por mais falho que seja, ainda é o melhor caminho para a seleção dos mais capacitados (os melhores classificados e sobretudo os que obtiveram notas mais altas em História são, de longe, os que foram os melhores alunos da UFPB).

O Concurso seria, portanto, a forma mais eficiente de se neutralizar as chamadas "fábricas de diplomas", que são, na maioria dos casos, as escolas privadas isoladas.

Afirmou-se, no início deste estudo, que as conclusões estabelecidas levariam a outros debates. Não é propósito deste trabalho realizá-los agora. Mas uma reflexão deve ser feita. A situação de deficiência da educação deve ser compreendida na conjuntura geral da sociedade brasileira atual, principalmente no que diz respeito à precariedade das condições de trabalho e na exploração dos trabalhadores. Considerando-se o exemplo paraibano: vencidos o Vestibular e o Concurso, o professor, na Paraíba, ingressa no magistério público oficial ganhando ...menos do que o salário mínimo e, depois de dois meses de greve, obtém a promessa de um piso salarial equivalente a 6 salários referência...a partir de agosto!

É preciso mudar tudo. E como não é mais possível piorar, a mudança terá de ser para melhor.

TEXTOS UFPB/NDIHR JÁ PUBLICADOS

1. Rastro de Tragédia
Mauro Guilherme Pinheiro Koury - Agosto/83
2. Prêço da Terra, Taxa de Juros e Acunulação Financeira no Brasil.
Cláudio Antonio Gonçalves Egler - Setembro/83
3. Movimentos Sociais e Meios de Comunicação: Paraíba 1917-1921.
Antonio Albino Canelas Rubim - Outubro/83
4. A Contribuição à História dos Socialismos no Brasil: A Construção do Partido Socialista Brasileiro.
Silvio Frank Alem - Maio/84
5. O Solo Urbano e o Desenvolvimento Capitalista.
Tamara Tania Cohen Egler - Outubro/84
6. Trabalho: O Capitalismo Adiantado e a Classe Operária Um Novo Sindicalismo
Joana Neves - Fevereiro/85
7. Sobre Bananas e Bananeiros: Produção Mercantil e Relações de Trabalho.
Jacob Carlos Lima - Janeiro/85
8. Clientelismo e Máquina Estatal nas Eleições de 1982.
Maria Antonia Alonso de Andrade - Fevereiro/85
9. A Igreja Popular na Imprensa Paulista.
Joana Neves - Fevereiro/85
10. A Fome Não Tem Partido.
Maria Nely Cavalcanti - Setembro/85
11. UFPB: Implicações Políticas e Sociais de Sua História.
Maria das Dores Lineira - Zeluzia da Silva Formiga - Abril/86
12. Neo-Coronelismo e Perspectivas Eleitorais na Nova República.
Maria Antonia Alonso de Andrade - Outubro/86
13. Catolé do Rocha: Notas a Propósito de um Domínio Oligárquico.
Neiliane Maia - Maio/86
14. Cajazeiras: O Domínio do Clientelismo Eleitoral.
Francisco Sales Cartaxo Rolim - Julho/86
15. Reconstrução Histórica das Eleições na Paraíba (1945-1978)
Rosa Maria Godoy Silveira -
16. A Urbanização Desloca o Centro do Poder Político.
Plauto Mesquita de Andrade - Setembro/87.

17. As Eleições Municipais de 1985 em João Pessoa.
Maria Antonia Alonso de Andrade - Outubro/87.
18. Relações de Trabalho e Relações de Poder.
Maria Antonia Alonso de Andrade - Outubro/87
19. 1986: A Vitória do PMDB
Maria Antonia Alonso de Andrade - Outubro/87
20. Notas Sobre Clientelismo, Coronelismo e Representação Política.
Maria Antonia Alonso de Andrade - Março/88
21. As Eleições de 1982 em Princesa Isabel: a reprodução do velho jogo político.
Maria Ângela Sitônio Vanderley - Maio/88
22. Notas Sobre o Perfil dos Vereadores da Área Metropolitana de João Pessoa. Eleitos em 1982.
Maria Antonia Alonso de Andrade - Julho/88.