

EFEITO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Martha dos Reis¹

INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil é marcada por um conjunto de reformas, reestruturações e reorganizações realizadas em nível nacional e/ou estadual que, de forma deliberada, elegem novos objetivos para a educação escolar e conseqüentemente alteram os conteúdos a serem ensinados e a metodologia utilizada no fazer pedagógico visando atender os objetivos apregoados pelo poder público que, em nível de discurso, sempre estiveram relacionados à qualidade do ensino.

No entanto, cada reforma proposta para a educação escolar é motivada por fatores de ordem social e política e, em última instância, visam atender interesses políticos daqueles que se ocupam dos cargos da administração pública em períodos históricos específicos.

Para que se possa desvendar os reais interesses do poder público ao estabelecer mudanças nos rumos da educação escolar é preciso que se faça uma análise dos documentos oficiais relacionando-os ao momento histórico em que foram produzidos. Outra forma de desvendar o “currículo oculto” das propostas de reestruturações da educação é a análise do material didático (livros e manuais) produzidos a partir da ocorrência de cada uma delas.

Em conformidade com os seus objetivos e visando a formação de um aluno que se adapte a eles, o poder estatal tem provocado, de forma deliberada, mudanças significativas nos componentes curriculares da área de Ciências Humanas, alterando os conteúdos e a forma de ensinar História e Geografia. Como exemplo de tal situação, pode-se mencionar a Reforma Educacional de 1971 que ao objetivar a formação de um aluno que se adequasse ao ideário de desenvolvimento e segurança nacional, o poder público impôs ao currículo novas disciplinas em substituição ao ensino da História e da Geografia e interferiu nos cursos de formação de professores implantando as chamadas licenciaturas de curta duração.

Tais medidas nos faz supor que há, por parte do Estado, a compreensão de que o desenvolvimento das políticas educacionais em conformidade com os seus interesses requer a existência de um professor que de fato as implemente no ato de ensinar. Para garantir a existência de tal profissional há a necessidade de se mudar os rumos dos cursos de formação de professores e, ao mesmo tempo, disponibilizar recursos didáticos que, de alguma forma, garantam a implementação de tais políticas.

Um rápido olhar sobre as mudanças ocorridas na educação escolar no Brasil, sobretudo na área da História e da Geografia, nos revela que a cada reforma efetivada no ensino fundamental e médio seguiu-se a produção de novos materiais didáticos cuja análise pode nos revelar os reais interesses do Estado ao implementar tais reformas.

¹ Departamento de Didática. Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília (SP).

A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DEFININDO A PRÁTICA DOCENTE

Neste trabalho temos como propósito historiar as mudanças ocorridas na educação escolar no Brasil a partir da análise de livros e materiais didáticos objetivando fornecer elementos para subsidiar a compreensão da atuação profissional dos professores de História e de Geografia que, em última instância, são produtos e, de certa forma, produtores desse processo.

Destaca-se que a opção de análise sobre a área das Ciências Humanas se justifica pelo fato de que esta área do conhecimento tem sido, a mais atingida no conjunto de reformas e outras medidas governamentais, sobretudo a partir da década de 1960 quando o poder político autoritário adotou medidas deliberadas que alterou os conteúdos e a forma de ensinar História e Geografia o que fez com que se criassem vícios no ensino desses componentes curriculares que persistem até os dias atuais.

Considerando-se que a Reforma Educacional ocorrida a partir de 1971, trouxe mudanças significativas em relação aos componentes curriculares da área de Ciências Humanas, principalmente em História e em Geografia, estabelecendo diretrizes tanto em relação à forma de ensinar quanto aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, nossa análise será feita a partir da década de 1970.

Deve-se considerar, contudo, que a Reforma Educacional de 1971, veio com a finalidade de concretizar uma série de atos desencadeados pelo Governo Militar durante a década de 1960. As transformações na área de conhecimento das Ciências Humanas começam a ser impostas a partir de 1964 quando o Governo Federal, através do Ministério da Educação e Cultura e do Conselho Federal de Educação, sancionou uma série de decretos referentes ao componente curricular Organização Social e Política do Brasil (O.S.P.B.). Em 1969, através do Decreto Lei 869, torna obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica em todos os níveis de escolaridade. Entre os principais objetivos da implantação dessa disciplina pode-se destacar: “o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições e aos grandes vultos da sua história; o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando o bem comum” (DECRETO-LEI 68.065, 14/01/1971, CFE).

Verifica-se, portanto, que as mudanças ocorridas na educação brasileira entre o final da década de 1960 e início dos anos de 1970 foram elaboradas pelos poderes constituídos com a finalidade de implementar o modelo político e econômico vigente.

Em relação à formação de professores, em 1969, através do Decreto-Lei 547, de 18 de abril, o Governo Federal implementou as licenciaturas curtas com a finalidade de atender à demanda por este tipo de profissional no ensino fundamental e médio, contribuindo, dessa forma, para a expansão da rede particular de ensino superior e, conseqüentemente, para a desqualificação do professor já que este tipo de formação se daria desvinculada da pesquisa.

A implantação das licenciaturas de curta duração está diretamente relacionada à reformulação da Lei 5.692 /71, que atingiu de modo proposital o ensino das chamadas Ciências Humanas, visto que os objetivos que vigoravam na época eram o da implementação e desenvolvimento de um modelo político e econômico, onde a formação do cidadão era algo de somenos importância pois, o fundamental era o ideário de desenvolvimento e segurança nacional.

Com objetivos claros de desenvolver entre os educandos as noções de patriotismo, obediência às leis, o culto aos heróis e símbolos nacionais, o Conselho Federal de Educação sancionou uma série de decretos sistematizando o ensino de Organização Social e Política do Brasil vinculando-o à área de Educação Moral e Cívica. Transformou as disciplinas História e

Geografia em Estudos Sociais e colocou-as sob a responsabilidade de professores oriundos das licenciaturas curtas criadas, sobretudo, para atender a uma demanda estabelecida pelo próprio Estado ao impedir que os graduados em História e Geografia ministrassem aulas de Estudos Sociais.

A ampliação dos cursos de licenciatura de curta duração de Estudos Sociais em nível universitário na rede particular de ensino, contribuiu para formar profissionais que pudessem atender e, ao mesmo tempo, pôr em prática os objetivos do Estado.

Somente em 1979, através da Resolução n. 07 é que o Conselho Federal de Educação abriu possibilidades aos professores habilitados em História e Geografia para ministrarem Estudos Sociais no ensino fundamental, sendo que até então, eles ficavam restritos ao ensino dessa disciplina no ensino médio.

É importante destacar que, em 1977, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, através da Resolução n. 139/77, reintroduziu o ensino de História e Geografia nas sétimas e oitavas séries do ensino fundamental. No entanto, os conteúdos da primeira à oitava séries continuavam a ser tratados com ênfase na formação cívica do educando em conformidade com o modelo norte-americano.

Para subsidiar o trabalho dos professores da área de Estudos Sociais, foram elaborados no Estado de São Paulo, os Guias Curriculares com a estreita colaboração de docentes das Universidades. No entanto, conforme documento publicado pela Secretaria da Educação em 1986, os Guias Curriculares não consideravam a realidade de ensino, características sócio-culturais da clientela, padrões de desempenho escolar da maioria da população, condições objetivas do trabalho docente e foram elaborados sem a participação dos educadores (SEE/SÃO PAULO, 1986).

Dada à dificuldade dos professores em compreender os Guias Curriculares, foram publicados os Subsídios aos Guias Curriculares. Contudo, a divulgação dos mesmos foi insuficiente e os professores passaram a ver o livro didático como possibilidade única para o preparo de suas aulas.

Os autores dos Guias Curriculares e dos Subsídios aos Guias foram também os responsáveis pela maior parte das publicações de livros didáticos na área de História e Geografia na década de 1970 que atingiram índices respeitáveis de venda.

O consumo exagerado de livros didáticos na área, objeto de preocupação desta análise, pode ser explicado pela maneira como a Reforma Educacional de 1971 foi implantada.

Por razões diversas (formação acadêmica inadequada, jornadas de trabalho estafantes, falta de entrosamento e oportunidades para se discutir problemas metodológicos, imposição de políticas educacionais), os professores de História e de Geografia optaram pelo uso do livro didático que acabou se transformando em um fim em si mesmo quando deveria ter sido um meio, um instrumento a ser usado no processo de ensino e de aprendizagem.

A Geografia e a História encontradas nos livros didáticos a partir de então, e ensinada em nível de ensino fundamental, médio e até mesmo universitário, têm pouco a ver com a produção científica na área. Os livros e os manuais ficaram aprisionados a uma metodologia de ensino positivista onde a aprendizagem da Geografia ficou parecida com a aquisição de um “vocabulário” e a História pode ser definida como um grande cemitério, cheia de datas, vazias de significação.

Devido à política educacional levada a cabo nas décadas de 1960 e 1970, os professores tornaram-se repetidores dos conteúdos do livro didático sem considerar que a História e a Geografia fazem parte de um conjunto maior que são as Ciências Sociais e que o social é movimento.

Os livros didáticos tradicionais, no caso da Geografia, geralmente começam pelo quadro físico. Os capítulos e/ou temas são estanques e não possuem relação entre si. Nem mesmo dentro da Geografia Física há elementos de integração, às vezes relacionam-se clima e vegetação. O que se faz é tentar adaptar o social ao meio físico não se considerando a produção histórica do espaço pela sociedade humana.

Partindo dos aspectos físicos, os livros trazem em seguida os aspectos econômicos e humanos de um determinado território. Os professores costumavam ministrar a disciplina seguindo essa seqüência e quase nunca conseguiam dar conta dos aspectos humanos que sempre ficavam para o final do ano letivo. Quando conseguiam cumprir o programa estabelecido pelo livro didático, acabavam por apresentar uma visão dicotômica da relação homem/natureza.

Este tipo de publicação atendia os objetivos impostos pelo Estado nas décadas de 1960 e 1970 já que enaltecia explicitamente o país, o Estado-Nação “o próprio território, delimitado por fronteiras, é visto como natural e eterno, como algo inquestionável e não construído historicamente. A sociedade é submetida ao Estado... Em suma, há uma lógica social autoritária sub-reptícia a esses manuais” (VESSENTINI, 1989, p.169)

A partir de meados da década de 1970 começavam a surgir no mercado editorial os livros de Geografia que se auto definiam como “renovadores”, resultado do trabalho de intelectuais de esquerda. Apresentavam uma nova abordagem ao proporem o ensino crítico da Geografia através da análise da sociedade capitalista.

Os chamados livros didáticos renovadores continuavam, no entanto, acoplados a uma estrutura tradicional. Partiam da definição de “conceitos fundamentais” e tentavam enquadrar a realidade à teoria, ou seja, negavam que o social estivesse em constante movimento.

Em relação à História, os livros a trazem como uma sucessão de fatos no tempo, como se o tempo fosse uma sucessão de momentos (passado, presente, futuro) e um recipiente vazio onde se alojariam os acontecimentos.

A divisão dos conteúdos se apresenta em ordem cronológica e há uma tendência eurocêntrica com ênfase nos grandes fatos da História.

A História Universal era ensinada conforme o modelo quadripartite francês: História Antiga, História da Idade Média, História Moderna e História Contemporânea; enquanto que a História do Brasil era dividida em dois períodos: do “Descobrimento” até a Independência (Brasil Colonial) e do I Reinado até os dias atuais.

Deve-se destacar que o ensino de História do Brasil passou a compor a grade curricular em 1940, durante o Estado Novo. Logo, o segundo período a ser ensinado deveria ser do I Reinado até àqueles dias (Estado Novo). Com a Reforma Educacional de 1971, há a introdução de Estudos Sociais para o ensino fundamental que, no Estado de São Paulo se resumia a oito anos de escolarização.

A partir de 1977, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo reintroduziu o ensino de História Universal e Geografia para as sétimas e oitavas séries e, em 1983, começou a haver uma discussão para o restabelecimento da História e da Geografia para a quinta e

sexta séries. A História a ser ensinada era a do Brasil e seguia a mesma periodização que vigorava na década de 1940.

Em relação ao ensino médio, prevaleceu o ensino de História da América, pautado nas orientações da Proposta Curricular de História e Geografia para o Segundo Grau, editadas em 1980 em consonância com o Decreto Federal 65.814/69, assinado pelo então Presidente da República General Emílio Garrastazu Médici que, traduzia um acordo estabelecido no início da década de 1930 entre as nações latino-americanas sobre o ensino de História. No seu artigo primeiro o Decreto estabelecia que era preciso “efetuar a revisão dos textos adotados para o ensino em seus respectivos países, a fim de depurá-los de tudo quanto possa excitar, no ânimo desprevenido da juventude, a aversão a qualquer povo americano.” (DECRETO FEDERAL 65.814, de 08/12/1969)

O ensino da História e da Geografia no ensino médio durante a década de 1970 e início dos anos de 1980, teve como preocupação manter a hegemonia norte-americana e propagar a sua importância para a América como um todo.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo sugeria como conteúdos mínimos a serem ministrados :” apontar as raízes coloniais da América atual nos seus traços mais marcantes e característicos sem deter-se na descrição minuciosa dos processos de colonização” Deveria dar ênfase “aos aspectos da evolução política, econômica, social e cultural dos Estados Unidos” objetivando explicar a posição hegemônica do mesmo na América e no mundo. (SEE/SP, 1980).

Os livros didáticos elaborados para atender o Decreto 65.814/69 não fugiram à regra dos demais. Os capítulos aparecem de forma estanque e não há uma visão de totalidade histórica e geográfica. Os conteúdos são selecionados para atender os objetivos de um Estado autoritário.

A prática pedagógica imposta pelos livros didáticos acarretou implicações metodológicas na atuação dos professores e, simultaneamente, trouxe consequências à formação do educando.

Na concepção de Penteado (1994), a atuação dos professores da área de Estudos Sociais durante a década de 1970 e meados da década de 1980 pode ser caracterizada como um ensino reprodutivo pautado na memorização de informações contidas em textos didáticos sem significado ou incompreensíveis tanto para professores quanto para alunos.

O aluno passou a ser visto como um depósito de informações sobre o meio, o saber histórico não é trabalhado como uma construção e sim como algo dado, há uma naturalização das “coisas” (acontecimentos), no sentido de garantir o “fatalismo” com que a população enfrenta as questões de injustiça social que compõem o seu cotidiano. Favorece regimes autoritários, pois a realidade é apresentada como um “fato natural”, dado, imutável, obra da vontade divina. A História é ensinada como uma seriação de períodos fragmentados, sem significados, não há noção de totalidade.

A fragmentação dos conteúdos provocou no educando uma apatia frente aos conhecimentos da área e acabou por criar uma visão distorcida do que seja a História e a Geografia.

O professor se posicionou como mero repetidor ou transmissor dos conteúdos trazidos pelos livros e/ou manuais didáticos. Até mesmo seus planos de ensino se resumiam em cópias de parte deles. Suas aulas eram basicamente expositivas, onde cabia a ele transmitir e ao aluno memorizar tal e qual. As avaliações serviam para medir a quantidade de

informações que os alunos conseguiam armazenar, decorar. A atuação pedagógica era totalmente desvinculada do contexto social em que ocorria visto que, não se consideravam as diferenças entre os alunos e realidades socioeconômicas diversas.

Considerando-se que o professor simplesmente executava políticas e planos educacionais elaborados por outros (especialistas) e que os alunos eram vistos como receptáculos de um amontoado de informações sem significado para suas vidas, a escola acabou se transformando em um espaço tedioso onde o único momento de alegria passou a ser ouvir o som do sinal para a saída.

Com o objetivo de romper com tal situação, a partir de 1983 a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, iniciou um processo de revisão curricular com o objetivo de discutir as Ciências Humanas no ensino fundamental e médio e propôs o restabelecimento do ensino de História e Geografia na quinta e sexta séries do então chamado primeiro grau.

As razões apresentadas para que houvesse essa revisão curricular que resultaria na elaboração de novas Propostas Curriculares para o ensino de História e de Geografia foram: a) flagrante divórcio entre o que era produzido nas universidades em termos de pesquisa e o que era ensinado aos alunos; b) esvaziamento de conteúdo pelo uso excessivo dos livros e/ou manuais didáticos; c) ensino sem significação para alunos e professores dado à compartimentação dos conteúdos e à repetição dos manuais; d) processo de descaracterização das disciplinas que vitimavam professores e alunos.

Deve-se destacar que a revisão curricular atingiria todos os componentes do currículo do ensino fundamental e médio e tinha, entre outros objetivos, sanar problemas da escola pública paulista que, de acordo com documento da Secretaria da Educação, eram: altíssima reprovação verificada na passagem da primeira para a segunda série e cobranças de setores da sociedade civil por um ensino de melhor qualidade e não seletivo.(SEE/SP, 1986).

Houve um reconhecimento, por parte da Secretaria, de que o ensino enfrentava problemas relativos à forma e ao conteúdo. Criticavam a adoção do livro didático, embora a justificassem pela complexidade dos Guias Curriculares, pela pouca divulgação dos Subsídios aos Guias, pelas jornadas de trabalho estafantes dos professores, baixos salários, alta rotatividade, ausência de cursos de capacitação e falta de entrosamento entre os vários setores da educação e até mesmo entre os próprios professores.

Além de proporem a revisão curricular que foi concretizada em 1986 a partir da publicação das primeiras versões das Propostas, foi implantado o Ciclo Básico com o objetivo de diminuir a repetência na passagem da primeira para a segunda série que atingia índices inaceitáveis (50% dos alunos eram retidos).

Os princípios que deveriam nortear a elaboração das novas Propostas Curriculares podem ser resumidos nos seguintes pontos:

- a) a escola devia se adaptar ao aluno carente, o que significava traduzir os mais avançados conhecimentos das Ciências para a capacidade de compreensão dos mesmos;
- b) a escola devia atender as novas exigências do mundo moderno e em rápida transformação, sendo assim, preocupar-se-ia em ensinar as coisas fundamentais;
- c) organização lógica dos conteúdos colaborando para aumentar no educando a sua capacidade crítica de pensar (formar cidadãos) sem se desvincular dos conteúdos formais (saber sistematizado);

- d) tratamento metodológico adequado através da adoção de uma corrente da psicologia do desenvolvimento;
- e) condições de trabalho do professor, o que obrigava a elaboração de uma proposta simples e objetiva.

Tendo como base esses princípios, as Equipes Técnicas da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – iniciaram o processo de discussão para a revisão curricular. Como cada componente curricular ficou a cargo de uma determinada equipe, cada proposta tem uma história peculiar.

Em 1986, a Equipe Técnica da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de Estudos Sociais e Geografia elaborou a primeira versão da Proposta e a submeteu à experimentação e debates promovidos através de encontros regionais nas Delegacias de Ensino, em Congressos da APEOESP e da Associação de Geógrafos Brasileiros – Seção de São Paulo, além de solicitarem pareceres de especialistas das universidades. Em meados do mesmo ano, editaram a versão definitiva que está atualmente na sexta edição.

A nova Proposta se opõe à concepção de Geografia positivista ensinada até então e apregoava o método dialético como meio de recuperar o espaço crítico da disciplina e resgatar a noção de totalidade. Ressaltavam que: “Este caminho dialético pressupõe que o professor deve se envolver não só com os alunos, mas, sobretudo com os conteúdos a serem ensinados”. (SE/CENP, 1991,p.1)

No entanto, reconheciam que os professores do ensino fundamental e médio não foram formados para desempenharem o papel de produtores do conhecimento, o que limitava a sua ação a meros transmissores do que era produzido nas universidades.

Nesse sentido, há a proposição de se romper o cerco da divisão do trabalho acadêmico através de discussões conjuntas via convênios Secretaria da Educação / Universidades. Ressaltavam a importância do debate das questões metodológicas travadas no âmbito das universidades e a necessidade da participação de todos.

Professores e alunos do ensino fundamental e médio, deviam passar de meros receptáculos de informações a construtores do saber através do desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente a realidade social que os cercam.

Em relação à Proposta Curricular de História para o Primeiro Grau (Ensino Fundamental), a mesma começou a ser elaborada em 1984 através de um encontro entre a Equipe Técnica e representantes de professores das diversas Delegacias de Ensino. Em 1985 e 1986 foram realizadas novas discussões e chegou-se à publicação da terceira versão do documento contando com a assessoria de dois professores universitários.

No encontro regional da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH - SP), realizado em 1986 na Universidade de Campinas (UNICAMP), houve a apresentação e debate sobre a Proposta Curricular de História.

Foram muitas as críticas elaboradas pelos professores universitários em relação à Proposta de História. Alegavam que as concepções teóricas que a norteavam não estavam claras e criticavam a produção de conhecimento no ensino fundamental.

Os pontos negativos da Proposta apontados por parte dos professores universitários eram fundamentados no fato de que a Equipe Técnica sugeria o tratamento da História a partir

de temas que tivessem significação para o educando e ressaltavam a pesquisa como elemento fundamental no processo de ensino e de aprendizagem.

Cópias da Proposta Curricular foram enviadas aos Departamentos de História das universidades públicas do Estado de São Paulo e tiveram pareceres favoráveis e contrários. O Departamento de História da UNESP- Universidade Estadual Paulista / Campus de Assis (SP), ao comentar a proposição de que deveria haver a produção de conhecimento no ensino fundamental, destacou que “a suposição de que no primeiro grau alunos e professores produzam conhecimento seria contraproducente, conduzindo ao abaixamento do nível de ensino, que perderia em transmissão de informação “ (PARECER/UNESP-ASSIS; 1987)

Do mesmo modo, a USP - Universidade de São Paulo e a UNICAMP demonstraram preocupação quanto à proposta de realização de pesquisa por parte de professores e alunos do ensino fundamental e também temiam que o ensino de História a partir de eixos – temáticos pudesse reduzir a Ciência a noções do senso comum sem possibilidade de recuperar a totalidade. Se o professor não estivesse bem preparado poderia haver a pulverização ou fragmentação dos conteúdos.

Tendo por base os pareceres recebidos (favoráveis e contrários), a Equipe Técnica de História reformulou a Proposta Curricular e , em 1990, apresentou uma nova versão, desta feita elaborada com a colaboração de um número maior de professores universitários. Em 1991, a versão definitiva foi apresentada ao conjunto dos professores da Rede Estadual de Ensino.

Tais propostas nunca foram, de fato, implementadas pelos professores paulistas por uma série de razões e o no novo século vemos a implementação e imposição de novas reformas e de novos materiais didáticos bem como de novas formas de formação e capacitação de professores que só o tempo poderá revelar os resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das tentativas de renovação das formas de ensinar ocorridas no Estado de São Paulo a partir de meados da década de 1980, trazendo à público novas Propostas Curriculares, a realidade atual do ensino fundamental e médio nos mostra que persistem vícios nas posturas metodológicas oriundas das décadas de 1960 e 1970 em consequência das políticas educacionais implementadas pelo Estado Autoritário. Soma-se a isto o fato de que os livros e manuais didáticos são elaborados tendo como objetivo a venda em todo o território nacional e não em um Estado da Federação em particular.

No entanto, em dezembro de 1996 foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) que define novos objetivos para a educação escolar concebendo-a como uma prática social. Em decorrência da L.D.B., foram editados os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) que ao traçar as diretrizes gerais para o ensino de História e Geografia no ensino fundamental reconhece que “Os métodos tradicionais de ensino têm sido questionados com maior ênfase. Os livros didáticos, difundidos amplamente e enraizados nas práticas escolares, passaram a ser questionados em relação aos conteúdos e exercícios propostos” (P.C.N. – HISTÓRIA E GEOGRAFIA, 2000, p. 30). Salientam ainda que, “o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania” (p.32).

O texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assim como os objetivos do ensino de História e de Geografia apregoados nos Parâmetros Curriculares

Nacionais, nos faz supor que se busca formar um aluno que seja crítico e reflexivo, um cidadão no sentido pleno do termo. No entanto, quase duas décadas se passaram desde a proposta de implementação dos Parâmetros Curriculares e os resultados dos sistemas de avaliação do ensino indicam que a tão almejada qualidade de formação continua a ser um desafio para o sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, para os cursos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL (Presidência). Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394). Brasília (DF): Diário Oficial, Imprensa Nacional, 23 de dezembro de 1996.

DEPARTAMENTO de História do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis da UNESP. Parecer sobre a Proposta Curricular para o Ensino de História – Primeiro Grau. Terceira versão preliminar, 1987.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Decretos e Resoluções da Secretaria da Educação. Período - década de 1980.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Secretaria de Educação Fundamental). Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia. 2 ed. Rio de Janeiro(RJ) : DP&A, 2000.

PENTEADO, Heloisa Dupas. Metodologia do Ensino de História e Geografia. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Magistério Segundo Grau. Série Formação do Professor).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Fundamentos da educação e realidade brasileira: a relevância social dos conteúdos de ensino. São Paulo: SE / CENP, 1986. (Fundamentos 07).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios para a implantação do guia curricular de Estudos Sociais – Primeira e Segunda séries. São Paulo: SE/CENP, 1982.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para o ensino de História: Primeiro Grau. São Paulo: SE/CENP, 1982.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para o ensino de Geografia – Primeiro Grau. 6. ed. São Paulo : SE/CENP, 1991.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular de História e Geografia para o Segundo Grau. São Paulo, 1980.

VESENTINI, José Willian (org.) Geografia e ensino: textos críticos. Trad. Josette Gian. Campinas (SP): Papirus, 1989.