

MARTA MARGARIDA DE ANDRADE LIMA

O ENSINO DE HISTÓRIA E AS HISTÓRIAS DO ENSINAR:

*currículo e prática pedagógica
nas representações dos
professores*

Marta Margarida de Andrade Lima

O ENSINO DE HISTÓRIA E AS HISTÓRIAS DO ENSINAR:

*currículo e prática pedagógica
nas representações dos
professores*



ClioEduca
Editora

Cabedelo-PB
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L732e Lima, Marta Margarida de Andrade
O Ensino de História e as Histórias do Ensinar: Currículo e Práticas
Pedagógicas na Representação dos Professores / Marta Margarida de
Andrade Lima. – Natal: ClioEduca, 2026.

Inclui bibliografia.

Publicação digital (e-book) no formato PDF.

ISBN: 978-65-984898-7-8

1. História – Estudo e ensino 2. Currículos 3. Prática pedagógica 4. I
Título

CDD 907

O ENSINO DE HISTÓRIA E AS HISTÓRIAS DO ENSINAR:

*currículo e prática pedagógica
nas representações dos
professores*

Copyright © by Autora.

Copyright © 2026 Editora Clíoeduca.

Copyright do texto © 2026 A autora.

Todos os direitos desta edição reservados

© Direitos autorais, 2026, autora.

O conteúdo desta obra é de exclusiva responsabilidade do autor.

Projeto gráfico e Diagramação: Cíntia de Andrade

Capa: Cíntia de Andrade

Edição e coordenação editorial: Danilo Alves da Silva

Revisão: Marta Margarida de Andrade Lima

Imagem de capa: Elaborada por Cíntia de Andrade.

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior (UNIFAP)
Aloirmar José da Silva (Rede Marista Brasil)
Anderson Dias Viana – (EAJ/UFRN)
Arnaldo Pinto Júnior (UNICAMP)
Caroline Pacievitch (UFRGS)
Cláudia Sapag Ricci (UFMG)
Cristiane Borges Angelo (UFPB)
Dilton Cândido Maynard (UFS)
Evelyn Orlando (UERJ)
Erinaldo Cavalcanti (UFPA)
Francisco Egberto Melo (URCA)
Gênedý Karielly da Silva Apolinário (Ice-UFRN)
Graciana Ferreira Dias (UFPB)
Itamar Freitas (UFS)
Jane Semeão (URCA)
Jandson Bernardo Soares (SEEC-RN)
João Maurício Gomes Neto (UNIR)
Joceneide Cunha dos Santos (UNEB)
Josenildo Campos Brussio (UFMA)
Juliana Alves de Andrade (UFRPE)
Juliana Teixeira Souza (UFRN)
Lucimar Almeida Dantas (Universidade Lusófona-Portugal)
Luciana de Albuquerque Moreira (UFRN)
Maria Andréa Angelotti Carmo (UFU)
Maria Telvira da Conceição (URCA)
Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ)
Moema de Bacelar Alves (MAM-RJ)
Oldimar Pontes Cardoso (Anima Media)
Robson William Potier (SEEC-RN)
Rosalma Diniz Araújo (UFPB)
Wesley Garcia Ribeiro Silva (UFPA)

COMITÊ CIENTÍFICO

Almir Félix Batista de Oliveira (UFRN)
Danilo Alves da Silva (SEE-PB & Rede Marista Brasil)
Debora Sotto (Universidade Presbiteriana Mackenzie)
Edilson Aparecido Chaves (IFPR)
Eduardo Gonçalves dos Santos (UFPB)
Giane Maria de Souza (Arquivo Histórico de Joinville-SC)
Gilmara Yoshihara Franco (UNIR)
Jean Henrique Costa (UERN)
Marcella Jordanna Silva Montoril Araújo (SEEC-RN)
Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN)
Marta Aparecida Garcia Gonçalves (UFRN)
Marta Margarida de Andrade Lima (UFRPE)
Mônica Marques Carvalho Gallotti (UFRN)
Patrícia Ladeira Penna Macedo (UFRN)
Raul Lanari (UFG)
Renilson Rosa Rodrigues (UFSCAR)
Tiago Alinor Hoissa Benfica (SEDUC-MT)

DEDICO

Aos meus pais, Tarcísio (in memoriam) e Natália, pelo amor, pela vida em família e pela educação, sentimentos e sentidos fundamentais para que eu pudesse ser quem sou. A minhas irmãs e irmão, cúmplices de uma difícil e honrosa jornada.

A Ernesto “nó”, esposo, namorado, amigo e companheiro, pelo incentivo e por todas as outras dimensões do nosso cotidiano, sem você este trabalho não teria sido possível. E, a Vinícius, filho amado, presente de Deus, com quem aprendo a cada dia a alegria e o sentido da vida.

AGRADEÇO

*Ao prof. **Dr. Afonso Celso Scocuglia**, por acreditar nessa proposta de trabalho.*

*A professora **Margarida Dias** e ao professor **Antônio Carlos** pela atenção, cordialidade e valiosas sugestões quando da realização do Exame de Qualificação.*

*Aos que fazem a escola Ageu Magalhães, companheiros nos prazeres e sofrimentos da profissão, especialmente, **Helena, Valéria, Mônica, Karina e Doraí** por compartilhar vida pessoal e profissional como coisas diferentes, mas inseparáveis. E, à **Maria Antônia**, amiga e Diretora, pela compreensão nos afastamentos das atividades escolares e pela credibilidade profissional.*

*À **Idelsuite Lima (Idel)**, companheira nas inquietações com o ensino de História, que apesar da distância entre Cajazeiras e Recife, sempre esteve próxima com seus conselhos e rigorosas observações, coisas próprias de uma excelente professora e cuidadosa amiga.*

*À **Rosane Alencar**, amiga e professora, pelo companheirismo e grande contribuição na realização desse trabalho.*

*Aos colegas do Mestrado, em especial **Elenilza e Verônica**, por tornar a distância entre Recife e João Pessoa ainda menor pela excelente companhia.*

*Aos professores e as professoras participantes dessa pesquisa pela recepção e respeito ao trabalho, especialmente **Pedro Noé e Eurico**, pelo carinho.*

*Ao amigo fraterno **Josué Humberto**, pelo incentivo durante toda a trajetória acadêmica e por acreditar na minha capacidade, apesar da distância imposta pelos encaminhamentos da vida de cada um.*

A todos os amigos, impossível de enumerar, pelas experiências vividas, pelas trocas, pelo carinho nas alegrias e nas tristezas e pela sincera torcida.

RECONHEÇO

*Na **Secretaria de Educação de Pernambuco**, o apoio no afastamento temporário do exercício profissional para dedicação exclusiva ao Mestrado.*

*Na **Diretoria da DEE/Recife Norte**, o incentivo e o reconhecimento da importância do trabalho realizado para posterior socialização e aprofundamento com os professores da rede estadual.*

APRESENTAÇÃO

Acredito que há trabalhos que terminamos de escrever, mas que nunca nos deixam inteiramente. Este é um deles. Voltar a estas páginas mais de vinte anos depois é reencontrar não apenas uma pesquisa realizada em outro momento da minha trajetória, mas uma parte significativa da minha própria formação pessoal e profissional, esta última iniciada há mais ou menos três décadas.

Retornam as lembranças dos espaços percorridos, das leituras realizadas, das idas e vindas à querida cidade de João Pessoa, dos cafezinhos animados no acolhedor campus da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e também das inquietações e dos sonhos que motivaram este estudo, no contexto educacional em que foi produzido.

Retornam, sobretudo, as lembranças de pessoas que marcaram profundamente esse percurso e com quem tive a oportunidade de muito aprender, em especial, minhas amigas Margaridas Dias e Mônica Gaspar. Além delas, muitas outras pessoas tão queridas e importantes permanecem presentes, acompanhando diferentes etapas dessa caminhada, tornando-se referências afetivas e intelectuais que seguem inspirando meu olhar para a vida, para a docência, a pesquisa e o ensino de História.

Ao revisitar este trabalho, também reconheço o quanto a experiência de sua elaboração ensinou-me sobre os desafios do ofício historiográfico, da investigação acadêmica e da construção do conhecimento.

Quando esta pesquisa foi realizada, o ensino de História vivia um momento de intensos debates. As discussões sobre currículo, formação de professores, práticas pedagógicas e discussões historiográficas mobilizavam universidades, escolas e sistemas de ensino. Havia expectativas, resistências, experimentações e muitas perguntas sobre os caminhos que a disciplina deveria percorrer diante das transformações sociais, políticas e educacionais daquele período.

Mais do que apresentar resultados de uma investigação concluída, o trabalho registra modos de pensar a docência, compreender a escola pública e atribuir sentidos ao ensino de História em um momento específico da nossa história. Os depoimentos dos professores, suas percepções, concordâncias, dúvidas e divergências constituem uma fonte importante para quem deseja compreender como as mudanças propostas para o ensino eram/são apropriadas, reinterpretadas ou mesmo recusadas no cotidiano escolar.

Como um “tambor de todos os ritmos”¹, o tempo nos permite, hoje, uma leitura que não poderia ser feita à época da sua escrita. Os sujeitos que participaram, as propostas curriculares analisadas, as políticas educacionais discutidas e as práticas descritas passaram a integrar um passado que deve ser conhecido e problematizado.

Talvez aí resida uma das razões para trazer este trabalho de volta. Não porque suas conclusões sejam definitivas ou porque suas análises esgotem as questões que aborda, mas porque ele ajuda a compor a memória de um campo de estudo consolidado e aberto ao seu próprio tempo, sem deixar de ouvir os ritmos do tambor.

1 Letra da música Oração ao Tempo, composta por Caetano Veloso.

A história do ensino de História e do seu ensinar se faz pelo conhecimento das investigações produzidas em diferentes tempos e espaços, ao registrar debates, tensões, experiências e expectativas que, de outra forma, poderiam se perder.

Para esta publicação, optei por preservar integralmente o texto original. Não alterei conteúdo, interpretações ou argumentos formulados à época. As intervenções realizadas são revisões textuais e adequação às normas acadêmicas vigentes. Assim, o texto permanece fiel ao tempo em que foi produzido, conservando suas escolhas teóricas e metodológicas, bem como suas análises e narrativas.

É no encontro entre memória e história que este trabalho reaparece. Nele continuam ecoando as vozes de professores e professoras com suas experiências, dúvidas, convicções e escolhas, compondo o retrato possível de um tempo da história do ensino de História, que acredito, tenha muito a nos dizer no presente.

PREFÁCIO

ou: A honra que as amízaes nos dão

Margarida Dias (UFRN)

*“Amizade é o sal da vida,
Quem tem amigos, tem tudo.”*

Jorge Amado

Conheci **Marta Margarida de Andrade Lima** cursando disciplinas na Pós-Graduação na Universidade Federal da Paraíba. Ela fazendo o curso do qual parte importante seria o trabalho que, neste momento, vem à público. Desde então, estamos juntas, nos encontrando em momentos acadêmicos variados e compartilhando uma das amízaes que faz gosto viver.

Escrever algumas palavras sobre a obra *O Ensino de História e as Histórias do Ensinar: currículo e prática pedagógica nas representações dos professores*, de Marta Margarida de Andrade Lima, é motivo de grande satisfação. Mais do que apresentar uma pesquisa acadêmica, este livro nos oferece uma reflexão sensível e necessária sobre o papel dos professores na construção do ensino de História e sobre os desafios que permeiam o cotidiano escolar.

Ao longo de sua leitura, percebemos o cuidado da autora em compreender não apenas o que se ensina, mas como se ensina e, sobretudo, como os professores atribuem sentidos à sua prática pedagógica. Ao dar voz aos docentes, Marta nos aproxima das experiências concretas daqueles que transformam orientações curriculares, muitas vezes elaboradas em instâncias distantes da escola, em práticas vividas e significativas no espaço da sala de aula.

Esta obra ganha ainda mais relevância quando situada no contexto das inúmeras reformas educacionais que marcaram as últimas décadas. As mudanças nos currículos, nas políticas de formação docente, nos sistemas de avaliação e nas orientações para o ensino têm produzido impactos profundos no trabalho dos professores e na organização da escola. Nem sempre essas transformações são suficientemente analisadas a partir da perspectiva daqueles que as vivenciam diariamente. Nesse sentido, o estudo desenvolvido por Marta contribui para evidenciar como tais reformas são percebidas, interpretadas e ressignificadas pelos docentes em sua prática cotidiana.

Ao analisar currículo e prática pedagógica por meio das representações dos professores, a autora nos ajuda a compreender que as reformas educacionais não se concretizam apenas nos documentos oficiais. Elas ganham significado nas ações, nas escolhas e nas interpretações realizadas pelos sujeitos que atuam na escola. Por isso, conhecer as histórias do ensinar é também compreender os efeitos, os limites e as possibilidades das políticas educacionais implementadas ao longo do tempo.

O mérito desta obra está justamente em revelar que o currículo é um espaço vivo, marcado por tensões, negociações e construções coletivas. Os professores aparecem aqui não como simples executores de propostas institucionais, mas como sujeitos reflexivos, capazes de reinterpretar diretrizes e construir caminhos próprios para o ensino da História, considerando as necessidades de seus alunos e as especificidades dos contextos em que atuam.

Conhecendo a trajetória acadêmica e o compromisso de Marta Margarida de Andrade Lima com a pes-

quiza e com a educação, é possível reconhecer neste trabalho a seriedade de quem investiga profundamente os fenômenos educacionais sem perder de vista a dimensão humana que os constitui. Sua escrita articula rigor teórico e sensibilidade analítica, tornando a leitura acessível e, ao mesmo tempo, intelectualmente estimulante.

Este livro constitui, portanto, uma contribuição significativa para os estudos sobre ensino de História, currículo e formação docente. Mais do que isso, representa um importante registro de um período marcado por intensas transformações educacionais, cujos efeitos continuam presentes nos debates e nas práticas escolares contemporâneas. Ao trazer à tona as vozes dos professores, a autora nos oferece elementos valiosos para compreender esse processo histórico e para refletir sobre os rumos da educação.

À querida Marta, expresso minha admiração pela dedicação e pela qualidade deste trabalho. Aos leitores, desejo que encontrem nestas páginas inspiração para novas reflexões, novos diálogos e novas compreensões sobre os desafios e as possibilidades do ensinar História em tempos de mudança.

Boa leitura!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1- Delineando a problemática de investigação	32
1. Do olhar das teorias.....	32
2. Do fazer metodológico.....	43
CAPÍTULO 2- Elementos do processo pedagógico	55
1. Currículo – história e perspectivas	56
2. História das disciplinas escolares	81
3. O conhecimento histórico escolar	87
CAPÍTULO 3 - A proposta pedagógica professor Carlos Maciel: traduzindo as possibilidades e os limites do Ensino de História	113
1. História.....	114
2. Estrutura.....	129
3. Fundamentação teórica e organização dos conteúdos.....	132
4. Orientação metodológica.....	141
CAPÍTULO 4- Currículo e ensino de História: tradição e mudança na representação dos Professores.....	147
1. Quem são e o que dizem os professores - grupo 1.....	148
2. Quem são e o que dizemos professores - grupo 2.....	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181

REFERÊNCIAS.....	190
NOTAS FINAIS.....	196
SOBRE A AUTORA.....	198

INTRODUÇÃO

Este estudo sobre o Ensino de História e as Histórias do Ensinar tem por objetivo identificar as mudanças e as conservações na prática pedagógica dos professores, nas escolas públicas estaduais de Pernambuco, por meio da análise de como se posicionam diante da docência, da disciplina que lecionam e da proposta pedagógica que os orienta no contexto das mudanças e, mais ainda, das exigências que lhes são dirigidas, neste conturbado fim do século XX.

Partimos do pressuposto de que as práticas pedagógicas e, em particular aquelas referentes à disciplina História, fazem parte de um processo complexo e contraditório, caracterizado por um movimento de idas e vindas, de avanços e recuos, passível de contestações, que busca inovar-se apesar das condições adversas, colocando-se insistentemente contrário às representações cristalizadas no social, que apenas as veem de forma estática, fechada, com mudanças pouco significativas, porque em determinado tempo e lugar foi destinada a reproduzir sua “comunidade de sentidos”: questionário, “decoreba”, repetição e esquecimento.

Problematizando o ensino de História que ocorreu em nossas escolas nos últimos 10 anos do século XX, objetivamos ressignificar leituras, falas, expressões e experiências que contribuam para a desconstrução/reconstrução do sentir/pensar/agir do educador que existe em cada professor de História.

Este trabalho nasceu em um momento de profundas inquietações que foram se instaurando ao longo de experiências pessoais e profissionais, gerando questionamentos, instigando reflexões e alimentando novas Perspectivas. Essas inquietações giravam em torno, mais especificamente, da recente atuação profissional como professora de História da rede pública estadual de Pernambuco, no início da década de 1990, e guiavam-se pela busca da superação das contradições vivenciadas no contexto escolar.

Realizamos esta caminhada considerando a escola um lugar para onde convergem sonhos, desejos e expectativas; um espaço de encontro, de enraizamento, que aglutina condições de trabalhar por uma melhor qualidade de vida para a maioria das pessoas, sem negligenciar a compreensão das complexas relações travadas no seu interior.

A partir desse entendimento, acreditamos que a escola possui a função primordial de oferecer

(...) uma experiência humana e sociocultural [que vai] além dos conhecimentos aprendidos nos livros didáticos e com os professores(...), uma experiência e vivência coletiva, lenta [que] vai se familiarizando com uma concepção de mundo, de homem, de sociedade, de pensar, vai dando segurança e desconfiância: o saber duvidar, questionar, indagar (Arroyo, 1986, p. 50).

Para isso, torna-se fundamental um projeto educativo que possua como eixo norteador práticas pedagógicas coerentes com a educação necessária à maioria dos que nela se encontram – os filhos dos trabalhadores e/ou eles mesmos – colocando-se como facilitadora no intercâmbio de saberes a partir da socialização e da troca de experiências entre gerações.

Como parte constituída e constituinte do cotidiano escolar, como também da minha história pessoal, encontramos o ensino de História.

Escrever sobre ensino de História é para mim falar de uma experiência contínua e marcante, que pode ser apreendida por dois lados: primeiro, enquanto estudante dos três níveis de escolaridade (1^o, 2^o e 3^o graus) de um tempo não tão distante e, em seguida, como professora nos atuais ensinos fundamental e médio.

No primeiro momento, a experiência com o aprendizado de História deu-se a partir de meados dos anos 1970 até a primeira metade da década de 80 em escolas da rede pública estadual de Pernambuco, e já nos finais dos anos 1980, no curso de licenciatura em História, na Universidade Católica do mesmo estado.

Como aluna, nos registros inscritos em minha memória pela disciplina estão a necessidade e, paralelamente, a dificuldade de memorizar determinados fatos, personagens, lugares e datas; e um total distanciamento, para não dizer alienação quanto às questões sociopolíticas, comportamento que apenas se altera graças à efervescência dos três últimos anos do curso de graduação (1987-90).

Como estudante, são essas lembranças que marcam minha experiência com a disciplina História. Mas é bem verdade que em relação às demais disciplinas obrigatórias do currículo escolar – Português, Matemática, Geografia, Ciências – os sentidos não são muito diferentes. Se à escola cabia a função de ensinar, aos estudantes cabia o dever de tudo aprender. Assim, à disciplina de Português cabia ensinar as regras gramaticais, à História competia transmitir os fatos; à Geografia, os aspectos

físicos dos lugares e a identificação dos mapas; à Matemática, os cálculos abstratos; e assim por diante. Nessa organização curricular não havia espaço para a contextualização dos conteúdos na perspectiva de relacionar o processo ensino-aprendizagem ao contexto vivenciado.

Assim, era vivenciado o isolamento das diversas áreas do conhecimento, inclusive, pela maneira formal como os professores se relacionavam. E as marcas deixadas pela disciplina História, infelizmente, não lhes foram exclusivas. As dificuldades na compreensão e interpretação dos textos históricos e, conseqüentemente, a impossibilidade de relacioná-los com questões mais amplas de contextos diferentes, ocorriam em grande parte porque esses aspectos não integravam o repertório dos objetivos pedagógicos da escola.

A essas lembranças juntavam-se outras vindas da vivência na escola e, com certeza, mais fortes, porque mais alegres, mais humanas e mais vibrantes, como: o ciclo de amigos; a participação nos jogos escolares; os trabalhos realizados em equipe; o exercício da dança nas aulas de Educação Física, e tantos outros momentos indispensáveis na vida de alguém, sobretudo na fase da adolescência. E para muito além das marcas deixadas pela disciplina História e demais, estão os registros que fazem da escola uma experiência fundamental na minha vida.

Posteriormente, já na graduação de História as dificuldades citadas vão sendo trabalhadas com maior empenho e aprofundamento. A exigência das leituras possibilitou a busca pela superação das lacunas não preenchidas no tempo apropriado, embora nem sempre fosse possível realizá-las integralmente, em razão das demais responsabi-

lidades assumidas, condição compartilhada pela maioria dos estudantes trabalhadores que frequentam cursos noturnos. A relação entre as “coisas” estudadas e as apreendidas fora da Universidade tornou-se possível em fins dos anos 80. Afinal, era inconcebível uma estudante de História não estar engajada em trabalhos, lutas e debates que envolvessem as mais diferentes questões políticas e sociais. Nessa caminhada, a profissão de professora vai sendo abraçada progressivamente e consolidada por sentimentos de identificação e satisfação quanto à escolha realizada.

No início da década 1990, a experiência com o ensino de História ocorre em outra frente. Agora, do lado de lá, do lado oposto a esse que vem sendo descrito até aqui. Estou agora como professora de História, ensinando a adolescentes de 5a a 8a séries numa escola pública estadual de Pernambuco, situada num bairro de memórias significativas para a história da cidade do Recife – Casa Amarela – e que se enquadra na contraditória caracterização das nossas escolas públicas: Um espaço frequentado por jovens e adultos, em sua grande maioria oriundos das classes populares, que, contrariamente ao que muitas vezes expressam, não abandonam a escola; encontram sempre um ou outro motivo para nela permanecer.

Ensinar História naquele momento, ano de 1992, seria fazer tudo ao contrário do que tinha experienciado anteriormente, a começar pela compreensão a ser trabalhada sobre o sentido e a importância da História. Acreditava que a essa disciplina cabia ensinar todas as “verdades” aos “adormecidos” alunos, ou melhor, entendia como sendo minha responsabilidade tirar aqueles adolescentes do longo estágio de consciência ingênua

a que estavam submetidos para elevá-los à consciência crítica, possibilitadora da formação de sujeitos históricos que compreendessem seu papel enquanto agentes das transformações sociais. Tal compreensão decorria principalmente da formação universitária vivenciada.

No entanto, como fruto de uma educação puramente tradicional, também enveredei por esse caminho, apesar da reflexão e tentativas de mudanças na prática cotidiana, que me levaram a questionar as possibilidades de inovação e os meus limites. A grande questão era: como poderia contribuir para a formação de sujeitos históricos, pensadores críticos, cidadãos conscientes das suas situações sociais e construtores dos meios para superá-las, se não oferecesse oportunidades para se apropriarem dos conhecimentos organizados nos planejamentos?

Então, compreendia como parte importante do papel desempenhado pelo professor de História a instrumentalização das classes trabalhadoras com os saberes instituídos nas escolas, cristalizados nos currículos escolares ou nos livros didáticos, mesmo que predominasse “(...) uma visão enciclopédica, etnocêntrica e de cultivo do passado, com ênfase em sua contribuição ‘moral’ para o presente” (Stephanou, 1998, p. 27), pois esses lhes seriam exigidos fora da escola, e não seria justo negar-lhes condições de igualdade nas lutas por melhores oportunidades. Mera ilusão! Não por considerar menos importante as aquisições e trocas dos saberes escolares, mas, sobretudo, por conceber a educação muito mais como informação e preparação do que como formação.

No transcorrer dos anos, entre 1993 e 1997, as atividades e atitudes como docente alteraram-se, algumas fo-

ram eliminadas, outras modificadas e algumas mantidas. Uma outra leitura do mundo ia sendo esboçada, não de forma linear e progressiva, mas com avanços, paradas e recuos. A problemática complexa da nossa escola começava a ser apreendida não só a partir das diretrizes das políticas externas e das demandas sociais, mas também pelas microrrelações estabelecidas no cotidiano. No dia a dia passei então a reservar uma atenção especial ao que diziam meus “pares”, não importava se semelhantes ou diferentes, pois discutíamos naquele momento, o que chamávamos de “estratégias de sobrevivência”. Não poderíamos sucumbir ao descaso e à desvalorização vivenciada no contexto político educacional sem nada fazer e apesar de muitas dificuldades no trabalho coletivo, de alcance até limitado, reuníamos para discutir o projeto político-pedagógico da escola a partir das nossas dificuldades e necessidades e na medida do possível, o trabalho administrativo e pedagógico da escola era por ele norteado.

Quanto à minha atuação como professora de História, entrecruzaram-se maneiras de ser, de viver e de trabalhar, nas quais ressalto: a) a partir da convivência com os alunos e de relações mais próximas, pude inserir novos conceitos, valores e saberes à prática; b) no contato com os colegas, dentro e fora da escola, o objetivo era fazer da troca de experiências uma aliada, apesar das dificuldades diárias; c) no uso dos espaços de “capacitação”, tentava beneficiar-me daquilo que fora coletivamente conquistado, explorando o máximo possível o conhecimento trabalhado mesmo que muitas vezes sua escolha e metodologia não correspondessem às minhas expectativas; d) na procura individual e coletiva de uma reflexão

teórico-prática buscava aprofundar meus conhecimentos para aprimorar a prática, numa tentativa de estabelecer pontes entre o micro e o macro, a fim de não me perder no isolamento da escola, realizando cursos de extensão e entrando na pós-graduação lato sensu entre 1995 e 1999.

Essas relações sociais vivenciadas dentro e fora da escola, constantemente reconstruídas pelas contradições do processo ensino-aprendizagem, levaram-me a trabalhar no sentido de transformar o conhecimento histórico em um saber significativo para meus alunos. O sentido desse significado era encher a História de vida, de cores vibrantes, de movimentos instantâneos e também duradouros, para que ela deixasse de ser localizada apenas no passado distante e sem nenhuma relação com o presente.

Sendo assim, não deveria mais continuar “enchendo” os alunos com os conteúdos e avaliações, independentemente da sua importância e da aprendizagem alcançada. Mesmo que ainda não tivesse segurança quanto à realização de um trabalho que fosse além do diferente e que de forma sistemática e sistematizada pudesse ser praticado. Foi então que comecei a aliar aos conteúdos selecionados de acordo com a proposta pedagógica em vigor, uma prática que oportunizasse as discussões, os questionamentos, a elaboração de atividades de interpretação, valorizando a compreensão e não a memorização, a construção de pontes entre o conhecimento proposto e a realidade concreta dos alunos para que aquele se tornasse legítimo e relevante. Ao final, pensava numa avaliação que também contemplasse todos esses aspectos da aprendizagem e não apenas reproduzisse as velhas tentativas de aferir uma nota pela medida do conhecimento alcançado.

Ao longo do tempo, tais atitudes e dificuldades levaram-me a trabalhar com o ensino de História como uma problemática a ser investigada, discutida e repensada.

Essa caminhada de desconstrução/reconstrução de saberes postos e práticas reiteradas é instigada por um movimento mais amplo que acontece em fins dos anos 1980 e início dos 90 em torno do conhecimento histórico, mas também das demais áreas. Esse movimento, originado nos centros universitários e depois apropriado pelos professores da educação básica, quando da mobilização e reorganização da categoria, possibilitou a criação de espaços de reflexão e discussão, ampliando fronteiras e apresentando a escola como um lugar de construção de saberes e seu professor com todas as condições de assumir tal tarefa.

Como parte desse movimento, novas propostas pedagógicas para o ensino de História foram elaboradas no período citado, trazendo como perspectiva a revisão de paradigmas cristalizados e do conhecimento até então impermeável, remetendo à escola a necessidade de repensar teorias, metodologias, recursos didáticos e formas

A elaboração das propostas curriculares nos últimos anos tem ocorrido em meio a confrontos em torno da redefinição de conteúdos e métodos da História enquanto disciplina escolar, mas é preciso salientar que tais debates se inserem nas indefinições paradigmáticas do campo das ciências sociais em geral.

Esse processo de reformulação curricular que ocorreu em vários estados do país também ocorreu em Pernambuco, quando nos anos de 1992 e 1993, ocorreu a implantação da nova proposta de ensino nas escolas da rede pública estadual, elaborada alguns

anos antes, inclusive em outra gestão governamental. Como todo processo de mudança, esse movimento resultou em debates, críticas, aceitações e rejeições.

A nova proposta pedagógica intitulada “Subsídios para a Organização da Prática nas Escolas”, no seu volume 10, destinada ao ensino de História, compunha a “Coleção Professor Carlos Maciel”, junto com as demais disciplinas escolares.

Possuindo como eixo central o Trabalho, a proposta sistematizava os conteúdos de ensino de acordo com a evolução da humanidade, numa perspectiva linear, enfatizando as diferentes formas de organização produtiva das sociedades, num processo de luta entre as classes sociais.

Dessa forma, vislumbrava-se nessa proposta uma orientação que apresentava a possibilidade de transformação do ensino de História, melhorando o interesse dos alunos à medida que trabalharíamos questões como: a história dos “vencidos”, da maioria; a história das relações de exploração e dominação existentes no processo de construção do mundo pelo trabalho, bem como os aspectos sociais, políticos, culturais e religiosos que constituem a história de todos os povos. Acreditava, portanto, que estivéssemos a caminho da superação do tão criticado tradicionalismo, constituído por um ensino arcaico, acrítico, que submetia nossa capacidade de criar e questionar a um constante exercício de memorização e repetição.

No entanto, esse processo não se apresentava de forma homogênea. E ali compreendi a complexidade da prática educativa para além do ensinar. Em meio a protestos como também a expectativas positivas, a referida proposta pedagógica continuou durante algum tempo desconhecida por alguns e esquecida por outros, apesar da sua

distribuição, divulgação e implantação na rede pública.

Diante da realidade vivida, questionamos: Como os professores de História incorporam diferentes práticas e concepções no cotidiano das suas atividades escolares? A partir da proposta pedagógica que os orienta, que critérios, estratégias e recursos os professores utilizam para trabalhar o que é sugerido ou mesmo para rejeitá-lo? Que inovações são produzidas e que conservações são mantidas pelos professores de História na internalidade da sua sala de aula?

Na busca dessas respostas, este trabalho se insere e encontra sentido nas palavras de Calado (1999, p. 141):

Por mais complexa que a realidade se apresente aos nossos olhos de sujeitos cognoscentes (individual e socialmente limitados), ela não nos resulta inacessível ou impermeável, desde que nos aplicamos em forjar condições/meios/instrumentos que permitam agudizar nossa capacidade de observá-la cada vez melhor, seja por meio de uma permanente leitura crítica do que se passa (análise de conjuntura exercida como uma contínua leitura objetiva da realidade objetiva), seja mediante uma melhor apuração de nossos sentimentos, das multiformes linguagens/possibilidades do corpo.

Nessa perspectiva, torna-se necessário um exercício constante de reflexão da nossa prática e dos instrumentos que a orientam, para irmos além do conhecimento do que já está posto e

(...) pensar como somos produzidos por meio de discursos e práticas escolares que, também nas aulas de história, concorrem para constituir determinados atributos de nossas subjetividades, discursos que inscrevem certos propósitos e intenções em nossas práticas e na consciência do que somos no mundo, excluindo outras possibilidades (Stephanou, 1998, p. 23-24).

Entendemos essa necessidade como um desafio instituinte e circulante na diversidade das nossas escolas, e enfrentá-lo “parece ser a luta dos novos tempos: ocupar trincheiras e espaços, viver relações diferentes. Viver, já agora, os objetivos pretendidos” (Sales, 1999, p. 120).

Como parte dessa luta, os questionamentos apresentados neste trabalho e oriundos de uma inquieta atuação profissional objetivam:

- identificar a postura dos professores diante das mudanças teórico-metodológicas propostas para o ensino de História, na década de 90, do século XX, expressas na proposta pedagógica da Coleção Professor Carlos Maciel;
- analisar como e por que os professores implementaram, adaptaram ou rejeitaram a referida proposta;
- compreender como os professores veem a si mesmos e a disciplina História na perspectiva da mudança e da permanência no período delimitado.

O alcance desses objetivos poderá contribuir com a ressignificação do processo educativo mediante a participação e a discussão, incentivando os professores de História a trabalhar na perspectiva da sua valorização pessoal e profissional, como também na de que os alunos apreendam “(...) maneiras de conhecer, compreender e interpretar o mundo em geral e seu ‘eu’ no mundo” (Stephanou, 1998, p.18).

Este texto está organizado em quatro partes que, em conjunto, pretendem ser a expressão do processo de construção de vivências e de saberes que se entrecruzam na atuação profissional, mostrando a pessoa na professora de História, na historiadora e na educadora, que faz esse aparente continuum de ensinar e aprender História.

No primeiro capítulo, apontamos as contribuições teóricas que auxiliaram na compreensão da problemática em estudo, bem como apresentamos as categorias analíticas delimitadas para e a partir da pesquisa empírica. Traçamos o percurso metodológico evidenciando as opções quanto aos critérios e às estratégias de coleta de dados e sua análise.

No segundo capítulo, realizamos uma ampliada pesquisa bibliográfica, revisitando os estudos acerca da História do Currículo, da História das Disciplinas Escolares e da construção do Conhecimento Histórico Escolar, que possibilitou a compreensão dos elementos constituintes da organização escolar e que, em certa medida, modelam o seu cotidiano.

No terceiro capítulo, apresentamos a pesquisa documental composta pela descrição e análise da proposta pedagógica da Coleção Professor Carlos Maciel para o ensino de História em Pernambuco, implantada em 1992/93, situando o contexto de sua produção e estabelecendo articulações entre seus objetivos e concepções com as sugestões de conteúdos e metodologias.

No quarto capítulo, discutimos os dados da pesquisa de campo e sua análise. Objetivando melhor clareza textual, descrevemos a formação dos dois grupos de professores participantes da pesquisa, seus perfis socioprofissionais e suas respostas às entrevistas realizadas, no sentido de percebermos as semelhanças, as nuances e as divergências quanto às questões suscitadas pelo problema em estudo.

As considerações finais sintetizam as interpretações e inferências que foram sendo construídas ao longo do trabalho e não têm a intenção de ser conclusivas. É importante salientar que a riqueza do material obtido é bem maior do que conseguimos explorar. Acreditamos que essa foi

a leitura possível para este momento e que outras poderão ser construídas em outros espaços e tempos futuros.

CAPÍTULO I

Delineando a problemática de investigação

1.1 Do olhar das teorias

Ao constituirmos em objeto de investigação o ensino de História a partir das representações de seus professores, entendemos que a prática de ensino que ocorre nas salas de aula não é o resultado direto das exigências externas que lhe são postas, tampouco é o reflexo de diretrizes e normas pedagógicas. Entendemos que as prescrições institucionais para a educação estão em constante reinvenção por parte dos professores, bem como dos alunos, nas especificidades das suas escolas e das salas de aula, montando um jogo de relações pessoais e profissionais dinâmico e complexo, que constitui todo o processo de escolarização de crianças, jovens e adultos.

“... uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teorias e dados” (Minayo, 2000, p. 23).

Nessa caminhada, orientamo-nos pela compreensão de pesquisa como

“... uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teorias e dados” (Minayo, 2000, p. 23).

Assim, nos debruçamos sobre os campos da História, do Ensino de História e da Educação nas questões relativas à profissão docente, currículo, disciplina escolar, prática pedagógica e seus caminhos teórico-metodológicos. Aqui, as construções teóricas não se apresentam como modelo de análise, mas como as perspectivas que nos auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa.

Trabalhamos na perspectiva da centralidade da figura do professor no processo educativo, pois acreditamos que “precisamos repor os mestres no lugar de destaque que lhes cabe (...) trazê-los ao centro do movimento de renovação educativa e contribuir para a desconstrução de um imaginário social que os secundariza” (Arroyo, 2000, p. 10).

Na literatura educacional atual, a produção sobre a Formação de Professores vem crescendo e ampliando seu campo de análise¹.

A docência passou a ser vista para além dos métodos de ensino, da elaboração de bons planejamentos de aulas, do manuseio adequado de recursos didáticos ou do tipo de função que qualquer um poderia executar baseado na ideia de um dom pessoal, demonstrando a superação do entendimento do trabalho docente como exclusiva transmissora dos conhecimentos construídos e acumulados pela humanidade.

Nesse sentido, consolidando uma nova perspectiva do ser professor, a ANFOPE (apud Fonseca, 1997, p. 22)

(...) tem a docência como base de sua identidade profissional; domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permite perceber as relações existentes entre as ativi-

dades educacionais e a totalidade das relações sociais em que o processo educacional ocorre; é capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere.

Assim, visto como uma pessoa, um sujeito inserido em determinado contexto sociocultural, com atribuições específicas, mas diretamente relacionadas às condições históricas que impõem exigências e ditam limites às suas ações, o professor passa a ser considerado produtor do conhecimento com o qual trabalha, criando e recriando significados que interferem das mais variadas formas na formação dos jovens. Por outro lado, é inegável a crise da profissão professor, que se situa “(...) num processo histórico em que as mudanças sociais transformaram profundamente o seu trabalho, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à própria educação” (Esteve, 1995, p. 95), levando à necessidade de reflexão, debates e decisões em âmbito acadêmico, organizacional e político-administrativo, convidando à reconstrução da identidade docente.

Nesse sentido, Arroyo (2000) ressalta que a luta dos professores – identificados recentemente como trabalhadores em educação – pela afirmação e reconhecimento profissional é lenta e precisa criar uma cultura identitária e coletiva respaldada em valores sociais. Assim sendo, neste conturbado momento de quebra de certezas e de perda da estabilidade das referências, cria-se um campo propício à reflexão e aos embates em torno da própria docência e dos elementos que a constituem, como os conteúdos, os métodos, os tempos, a organização do trabalho, o cotidiano escolar e suas relações de poder, vislumbrando outros parâmetros para a profissão docente,

que aponta a inclusão de significados para além da instrumentalização que prepara para o mercado de trabalho. Nesse sentido, Arroyo (2000, p. 54) afirma que:

A recuperação do sentido de nosso ofício de mestre não passará por desprezar a função de ensinar, mas reinterpretá-la na tradição mais secular, no ofício de ensinar a ser humanos (...). O Ofício de mestre, de pedagogo, vai encontrando seu lugar social na constatação de que somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres. Esse aprendizado só acontece em uma matriz social, cultural, no convívio com determinações simbólicas, rituais, celebrações, gestos. No aprendizado da cultura. Daí é que a escola é um processo programado de ensino-aprendizagem, mas não apenas porque cada mestre esperado na sala de aula chegará para passar matéria, mas porque é um tempo-espço programado do encontro de gerações.

Nessa perspectiva de escola, de docência e de seus mestres, torna-se necessária a compreensão do currículo como “um artefato social e cultural”, que está envolto nas relações de poder travadas no cotidiano escolar e entre as instituições que normatizam a educação escolarizada.

Tal compreensão nos remete a Moreira e Silva (1995, p. 28), ao afirmarem que:

Currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.

Dessa forma, o currículo normativo, que “dá corpo teórico e prático” ao que ocorre nas salas de aula, é estabelecido em meio a conflitos e negocia-

ções entre os agentes sociais que definem o conhecimento válido a ser trabalhado na escola, isto é, definem o conhecimento considerado socialmente aceito. Portanto, conforme afirma Bittencourt (2000, p. 128), o currículo normativo:

(...) não pode ser considerado imposição incondicional à qual a escola e seu ensino estarão submetidos sem contestação. As propostas curriculares são portadoras de contradições em todo o seu processo de produção e implantação, iniciando pelas articulações e conciliações na fase de confecção, momento de tensões e de acordos entre os vários sujeitos que as produzem.

Essa visão de currículo, oriunda da teorização crítica educacional, é ampliada pelos questionamentos sobre as seguranças racionalistas da modernidade, engendrados pelas teorias pós-críticas, e apresentam-se como contribuições valiosas para transformar visões polarizadas a respeito do currículo, possibilitando a compreensão e o reconhecimento dos mecanismos de sua constituição. Como parte constituinte e constituída do cotidiano escolar, as disciplinas curriculares ou matérias de ensino também são de fundamental importância para nos aproximarmos da realidade das escolas e construirmos formas individuais e coletivas de intervenção na busca de sua melhoria.

Como campo de estudo recente, a História das Disciplinas Escolares, no dizer de Chervel (1990), pode contribuir para evidenciar as especificidades das disciplinas escolares e as particularidades da sua construção e manutenção nos currículos, para melhor entendermos os processos de seleção e organização dos conteúdos de ensino, bem como suas finalidades sociais.

Para esse autor, portanto, a escola mantém seu caráter ativo e criativo ao ressignificar o conhecimento das ciências de referência, articuladamente com os conhecimentos pedagógicos e os objetivos que são exigidos pela sociedade. Por outro lado, ressalta que as disciplinas escolares não são simples instrumentos de transmissão e vulgarização do saber erudito, nem a Pedagogia é apenas a orientação instrumental para o alcance da assimilação dos conteúdos por parte dos alunos. Logo, uma disciplina escolar constitui uma “entidade cultural própria” e “criações didáticas originais”.

Nesse sentido, as mudanças existentes na configuração de uma disciplina escolar, quanto aos seus conteúdos de ensino e à sua manutenção ou não nos currículos escolares, atendem tanto ao desenvolvimento do conhecimento específico quanto ao contexto da política educacional determinada pelas dimensões sociopolíticas, econômicas e culturais da época.

No tocante à disciplina História, reconhecemos que nas duas últimas décadas do século XX houve um considerável aumento de estudos sobre as transformações ocorridas desde a sua constituição até a sua manutenção nos currículos escolares.

Constituída como saber escolar autônomo desde o século XIX, na Europa e no Brasil, a disciplina História passa a ser responsável pela formação das nacionalidades dos recentes Estados-Nações. As formas que ela assume nos currículos levam o peso das determinações dos grupos dirigentes que orientam o tipo de identidade que a nação deve construir.

No desenvolvimento histórico, os parâmetros sob os quais se constrói a identidade de uma nação vão se transformando, apesar das suas permanências, e assim a disciplina História assume novos contornos e objetivos. Essa evolução não se dá de forma isolada, mas faz parte de um movimento maior, e se insere nas transformações da educação escolarizada e na imagem que a sociedade cria em seu redor. Conforme Bittencourt (1998, p. 18):

A construção de uma identidade nacional que permeia a existência da disciplina como obrigatória nos currículos brasileiros desde o século XIX passou a ser redefinida, portanto, sob outros parâmetros, repensada sob novas perspectivas relacionadas às mudanças sociais e econômicas em curso no país, à mundialização e às transformações do papel e do poder do Estado na nova ordem mundial econômica.

Assim, afirmando-se como responsável pela formação do cidadão, a disciplina História é conservada nos currículos escolares em meio a conflitos e negociações entre grupos do poder institucional, os quais determinam o ensino a ser realizado nas escolas. Todavia, suas finalidades mudam à medida que a sociedade exige respostas sociais e políticas diferentes.

Essa evolução, historicamente situada, entra em consonância com as transformações da organização escolar e dos elementos que a constituem, tornando cada vez maiores as clivagens entre a prescrição e a normatização escolares e o que ocorre nas salas de aula. Quanto à disciplina História, constata-se que:

O conhecimento histórico escolar é uma forma de saber que pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência de referência para uma situação de ensino, permeando-se, em sua reelaboração, com o conhecimento proveniente do 'senso comum', de representações sociais de professores e alunos e que são redefinidos de forma dinâmica e contínua na sala de aula (Bittencourt, 1998, p. 25).

Sendo assim, o ensino de História carrega em sua própria história, com diferentes significados, a possibilidade de construção da compreensão do processo histórico, em que professores e alunos, nas especificidades das suas escolas, entre mudanças e conservações, percebem-se como sujeitos individuais e coletivos.

Nesse sentido, Bittencourt (1998, p. 20) afirma que:

(...) o ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões.

Nesse caminho, para compreendermos o ensino de História nas nossas escolas a partir do que pensamos professores, orientamo-nos pelas categorias de análise centrais práticas e representações (Chartier, 1994) e cotidiano (Heller, 1989), delimitadas para e a partir da pesquisa de campo. No que diz respeito às práticas e representações dos professores, tomamos por base os estudos da História Cultural empreendidos por Chartier (1994), por considerar de fundamental importância "o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler" (p. 17).

Para o referido autor, as percepções do social expõem os “mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo, os valores que são os seus, e o seu domínio” (p. 17), e não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador, ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

Chartier (1994) considera que trabalhar sobre as representações que os grupos modelam (deles próprios ou dos outros) permite compreender as estratégias que determinam as relações e que articulam “práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição” (p. 23).

Nessa perspectiva, sentimos a necessidade de reconhecer nos depoimentos dos professores as suas representações do mundo social, as quais traduzem posições, interesses e descrevem a realidade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse favorecendo nossas reflexões acerca das práticas complexas e diferenciadas, inclusive as discursivas, que contraditoriamente dão significado ao ensino de História no cotidiano escolar.

Quanto à categoria cotidiano, respaldamo-nos nos estudos de Heller (1989) sobre a cotidianidade, por nos apresentar a estrutura da vida cotidiana e como o homem se move nesse meio heterogêneo onde “colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, pai-

xões, ideias, ideologias” (p. 17), sem com isso significar que consiga realizá-las em toda a sua intensidade.

Heller (1989) afirma que a vida cotidiana é heterogênea, hierárquica e que não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico. Nesse contexto, “o indivíduo é sempre, *simultaneamente, ser particular e ser genérico*” (p. 20, grifos no original). Para a autora,

o ser genérico está ‘contido’ em todo homem e, mais precisamente, em toda atividade que tenha caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares (...). Também enquanto indivíduo, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano (p. 21).

Como fator primordial para integração social, a vida cotidiana tem de ser permeada pelas exigências e normas da ética, as quais orientam a particularidade do indivíduo a se converter em motivação interior (chamada de moral) que gera, conseqüentemente, atitudes diante da vida, da sociedade e dos homens. Segundo Heller (1989, p. 24):

Quanto maior é a importância da moralidade, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco (que vão sempre juntos) ***na decisão acerca de uma alternativa dada, tanto mais facilmente essa decisão eleva-se acima da cotidianidade*** e tanto menos se pode falar de uma decisão cotidiana. Quanto mais intensa é a motivação do homem pela moral, isto é, pelo humano-genérico, tanto mais facilmente sua particularidade se elevará (através da moral) à esfera da genericidade (grifos no original).

No entanto, não podemos distinguir de modo rigo-

roso as decisões e ações cotidianas daquelas moralmente motivadas, visto que:

A maioria das ações e escolhas tem motivação heterogênea; as motivações particulares e as genérico-morais encontram-se e se unem, de modo que a elevação acima do particular-individual jamais se produz de maneira completa nem jamais deixa de existir inteiramente, mas ocorre geralmente **em maior ou menor medida** (HELLER, 1989:24-25, grifos no original).

Mediante esse olhar teórico, voltamo-nos para o cotidiano escolar a partir da compreensão de que os sujeitos sociais – os professores – na sua cotidianidade agem utilizando todos os seus atributos e habilidades, porém não em toda a sua intensidade. Os docentes tomam decisões e fazem escolhas orientados tanto por seus interesses particulares como por motivações de ordem moral e comprometimento social, ora vivendo a realidade concreta do seu cotidiano, ora vivenciando objetivações superiores, de elevação ao humano-genérico e, conseqüentemente, de superação da cotidianidade, apesar de não se desligarem dela.

Especialmente por isso, as *práticas e as representações dos professores e o cotidiano escolar foram considerados categorias inspiradoras² (não modelares)* e esclarecedoras das nossas reflexões, contribuindo para identificarmos como os professores apresentam, na interdependência do vivido e do concebido, seus posicionamentos quanto à profissão escolhida e suas interpretações referentes à proposta curricular e à prática do ensino de História, o que, por sua vez, demonstra opções, valores e interesses individuais e coletivos.

1.2 Do fazer metodológico

Para desenvolvermos esta investigação acerca das mudanças e conservações no ensino de História, na última década do século XX, nas escolas públicas estaduais de Pernambuco, enfrentamos difíceis momentos quanto à definição do caminho e do instrumental que nos possibilitariam a abordagem de tal problemática.

As dificuldades estavam relacionadas à própria maneira de encararmos as questões metodológicas, qual seja, o fato de as entendermos como um conjunto de técnicas que seriam responsáveis apenas pela apreensão do aspecto empírico da pesquisa e, por isso, exteriores à construção teórica do problema em foco.

Todavia, após atentas leituras, compreendemos que a metodologia de todo trabalho científico está imbricada nas concepções trabalhadas na abordagem teórica, constituindo um conjunto no qual teoria e empiria são tratadas num movimento constante, em que o pesquisador estabelece relações, reflete, questiona e amplia as questões apresentadas, inserindo-as no conjunto multifacetado e “sempre mutável” da realidade.

Sendo assim, investigarmos o ensino de História exigiu a abordagem de duas dimensões que compõem direta e indiretamente o fazer pedagógico: 1) a que chamamos de condição externa, representando o prescrito, o que intenciona “dar corpo teórico e prático” ao que acontece nas salas de aula, ou seja, a proposta pedagógica em vigor desde 1992, documento oficial da Secretaria de Educação do Estado, destinado a orientar a prática pedagógica dos professores de História; 2) a

que nomeamos de interior do trabalho pedagógico, que busca a internalidade das salas de aula por meio das reflexões dos professores acerca do seu fazer pedagógico, colocando como questão central as mudanças e as conservações no ensino de História no período estudado.

Para abordarmos ambas as dimensões, utilizamos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental e a pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica foi composta pela literatura referente à Educação e à História (Currículo, História das Disciplinas Escolares, Historiografia e Ensino de História); e a documental pela referida proposta pedagógica, pertencente à Coleção Professor Carlos Maciel. Ressaltamos que a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” relacionados com o problema em estudo, e a pesquisa documental debruça-se sobre “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, *apud* Sousa Júnior, 1999, p. 28).

Nesse sentido, na análise documental, nomeada como condição externa e constituída pela proposta pedagógica para o ensino de História da Coleção Professor Carlos Maciel, detivemo-nos primeiramente sobre o processo da sua construção, o contexto histórico vivido, os sujeitos envolvidos e seus encaminhamentos burocrático-administrativos advindos das instâncias públicas competentes.

Para isso, estabelecemos contatos com quatro pessoas que participaram desse processo, sendo: uma professora universitária, que participou da coordenação dos trabalhos desenvolvidos na época da sua elaboração; um

professor universitário, que assessorou os trabalhos de finalização e apresentação aos professores; e uma professora, membro da equipe de ensino da Secretaria de Educação, vinculada à área de História desde 1991 até hoje.

O anonimato dos participantes foi mantido e suas entrevistas serão identificadas por especialistas 1, 2 e 3 (seguindo a ordem de realização das entrevistas). É importante salientar que não nos foi difícil o acesso a essas pessoas, não havendo restrições quanto à realização das entrevistas. Os depoimentos obtidos foram fundamentais para nosso trabalho, pois possibilitaram a compreensão dos diferentes momentos em que foi elaborada e implantada a referida proposta.

Em seguida, entrevistamos uma outra professora (ela também faz parte do grupo de professores participantes da pesquisa que descreveremos adiante), que participou da elaboração da proposta como membro de uma das equipes de História instituídas em cada DERE³ e, posteriormente, foi professora-capacitadora responsável pelos trabalhos desenvolvidos com os demais professores da área. A experiência dessa professora foi muito importante para nós, pois pudemos confrontar informações, às vezes desconhecidas, obtidas das pessoas envolvidas com as instâncias de coordenação, possibilitando uma melhor compreensão de como esse período foi vivenciado na perspectiva do professor.

Na sequência, debruçamo-nos mais propriamente no documento, buscando apreender do seu texto as definições postas à História como saber escolar. Centramos a atenção, primeiramente, na sua introdução, apreendendo seus objetivos e sua compreensão de História, e, na sequência,

na leitura de seus conteúdos e sugestões metodológicas.

Nessa leitura, tornaram-se critérios norteadores: a verificação das coerências entre as proposições iniciais e a explicitação de conteúdos e métodos, bem como o estabelecimento das ausências ou lacunas quanto às discussões acerca do entendimento sobre currículo, formação docente, didática, nova historiografia e demais conhecimentos que possibilitassem uma melhor apropriação, pelo professor, do que lhe estava sendo dirigido.

Quanto à abordagem da dimensão interna – a busca do fazer pedagógico por meio das representações dos professores – o trabalho foi pensado, a princípio, como um estudo de tipo etnográfico, a realizar-se em três escolas de diferentes bairros da cidade, preferencialmente com características socioculturais diferentes, por pretendermos também uma análise do peso das influências que tais diferenças podem acarretar à prática diária dos professores de História.

Pensando assim e sem mesmos termos ainda os critérios de seleção do campo de pesquisa estabelecidos de forma clara, realizamos um trabalho exploratório na escola onde leciono, com o objetivo de entrar em contato com a técnica da observação participante, da anotação de campo e da entrevista.

Podemos afirmar que esse não foi um trabalho fácil, pois estávamos observando colegas no mesmo ambiente de trabalho, e um clima de certo constrangimento pela “invasão de privacidade” foi sentido, apesar de a professora regente ter-se colocado à disposição para colaborar com o trabalho.

No entanto, após a observação de algumas aulas, anotações feitas e conversas que indicavam pos-

síveis roteiros para as futuras entrevistas, fomos percebendo que o caminho para o trabalho pretendido não era bem aquele. Os objetivos que norteavam a realização da pesquisa apontavam para outras opções metodológicas, pois não queríamos apurar o *fazer do professor* em sala de aula, mas sim o seu *pensar a respeito daquele fazer, a seu respeito e a respeito do que orienta a sua prática*. Nesse momento, fez-se necessário reconstruir as formas de encaminhar a pesquisa.

Passamos, então, a nos preocupar com o preparo teórico-metodológico para tal empreitada, visto que se tornou um desafio caminharmos na reconstrução de experiências vividas mediante os dizeres correspondentes a esses momentos.

Assim, modificamos a trajetória a fim de trazeremos para o centro do nosso trabalho as “vozes de diferentes pessoas”, que expressassem diferentes maneiras de ser, de ensinar e de compreender a proposta pedagógica para o ensino de História.

Diante de tal perspectiva, na pesquisa de campo optamos exclusivamente pela realização de entrevistas, que consideramos mais como longas conversas entre sujeitos participantes e pesquisador, devido ao espaço dado aos aspectos pessoais, à formação acadêmica e às experiências profissionais, especificamente quando ingressos na rede estadual de ensino. Essa opção levou em consideração a “palavra como símbolo de comunicação por excelência”, fundamentada nas afirmações de Minayo (2000, p. 110):

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações (...) é O que torna a entrevista instrumento privi-

legiado de coleta de informações (...) é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas

Dessa forma, as entrevistas realizadas foram do tipo semiestruturadas, pelo fato de a combinação de perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas possibilitar ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto sem restrições ou condições prefixadas pelo pesquisador. Para isso, foi necessário elaborarmos um roteiro visando orientar as falas para os objetivos delineados pela problemática estudada. Nesse roteiro, consideramos a orientação de Minayo (2000, p. 99) sobre as questões que nele deviam constar:

[que] cada questão que se levanta faça parte do delineamento do objeto e que todas se encaminhem para lhe dar forma e conteúdo; [que] permita ampliar e aprofundar a comunicação e não cerceá-la; [e que] contribua para emergir a visão, os juízos e as relevâncias a respeito dos fatos e das relações que compõem o objeto, do ponto de vista dos interlocutores.

Assim, para que a entrevista não ficasse sujeita em demasia às digressões e distanciamentos dos objetivos expostos, o roteiro possibilitou retomar o diálogo sempre que preciso, formulando perguntas gerais e mais específicas, estimulando a memória dos professores participantes. Aqui, a memória é entendida, conforme ressalta Bosi (apud Fonseca, 1997, p. 51): “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje as experiências do passado”.

A seguir, estabelecemos como primeiro momento a escolha do grupo de professores participantes da pesquisa. Tomamos como critério o tempo de trabalho no magistério da rede estadual, fixando como marco temporal o ano em que a proposta pedagógica em estudo foi implantada nas escolas, o ano de 1992. Definimos, então, a escolha de um grupo de 8 professores com 10 anos ou mais de ensino na rede estadual (*grupo 1*), e um outro grupo também com 8 professores que tivesse iniciado a lecionar após o ano de 1992, logo, com menos de 10 anos de magistério (*grupo 2*), perfazendo um total de 16 professores participantes. O número total de professores foi definido, em parte, pelas próprias exigências feitas a um trabalho científico, entre as quais a perseguição do rigor metodológico e as condições de sua operacionalização, principalmente no que diz respeito ao cumprimento do tempo médio estabelecido para a sua conclusão.

Para nós, o critério temporal (tempo de trabalho no magistério na rede pública estadual) foi importante pelo fato de tentarmos apreender diferentes experiências e posturas diante da profissão, determinadas em grande medida pela maturidade, pela formação, pelas perspectivas futuras, pela inserção em diferentes contextos históricos, enfim, pela articulação entre “ações profissionais” e modos de ser e viver, possibilitando uma multiplicidade de informações fundamentais para nossa compreensão da complexidade do processo ensino-aprendizagem, nesse caso na área de História.

Alguns professores entrevistados são colegas que ensinam em diferentes unidades escolares, porém a grande maioria foi indicação de outros professores. A partir

das diferentes indicações, entramos em contato com as pessoas, normalmente por telefone ou por visitas rápidas às suas escolas, com o intuito de apresentar o trabalho e verificar seu interesse e disponibilidade de tempo.

Logo nos primeiros contatos, percebemos que não seria fácil a formação dos dois grupos definidos para a pesquisa, sendo os motivos das mais diversas ordens. Sentimos maiores dificuldades na formação do grupo 1 (com mais de 10 anos de ensino de História na rede estadual), pois não tivemos muitas indicações de profissionais com essa característica. Também não os encontramos com facilidade em diversas escolas percorridas e, quando isso acontecia, sentíamos uma certa rejeição ao trabalho, o que exigiu de nós a conquista desse professor pela confiança, seriedade e respeito quanto ao que iria ser tratado na entrevista. Evidenciamos também uma grande rejeição dos professores em participar de pesquisas acadêmicas. Rejeição justificada por se sentirem “cobaías” em relação aos pesquisadores, pelo fato de não conhecerem o resultado do trabalho, pois frequentemente nenhum retorno lhes é dado. Acerca dessas rejeições, mantivemos uma atitude de respeito e compreensão. Outro grande dificultador foi o escasso tempo dos professores, pois a grande maioria ensina em mais de uma escola, em diferentes redes de ensino, em dois e às vezes três turnos de trabalho, o que os faz correr de uma escola para outra num espaço de tempo mínimo, levando-os a autointitular-se “professor taxista”, questão que fez com que nos colocássemos ao inteiro dispor do participante para a definição do dia, local e horário de realização da entrevista.

Nesse contexto, as entrevistas foram realizadas, predominantemente, nas escolas, na sequência dos primeiros contatos e de acordo com a disponibilidade de cada professor. Por isso, percorremos diversos bairros do Recife, bem como algumas localidades da sua região metropolitana. Ocorreu uma na Universidade Federal; uma na residência da pesquisadora; outra na residência da professora entrevistada e uma num local reservado do Hospital dos Servidores Públicos do Estado, pelo fato de a professora morar distante e estar afastada da escola por motivo de saúde, tendo preferido aproveitar o horário após uma consulta médica. Essa última entrevista, aparentemente realizada em local e horário inadequados, não foi prejudicada em seu andamento, pois, apesar de estarmos num hospital, ficamos numa área aberta, sentadas à sombra de grandes árvores, com horário livre e disponível, além do fato de a professora ter demonstrado enorme interesse pelo trabalho.

A entrevista de cada professor foi realizada uma única vez. O tempo de duração variou de acordo com as circunstâncias de tempo e local, mas a duração média foi de 2 horas, em alguns casos excedendo esse período. No início das entrevistas, havia uma longa conversa: a apresentação da pesquisadora, inclusive também como professora da rede pública estadual, questão que sentimos como motivo de aproximação entre entrevistadora e entrevistados, contribuindo para o estabelecimento de um clima informal e um sentimento de companheirismo e cumplicidade em muitos pontos das questões levantadas, como afirmou um dos professores: “(...) o importante é que não estou falando pra uma pessoa que não

conhece a realidade das nossas escolas ...” (grupo 1, 1ª entrevista). Em seguida, havia a explanação dos objetivos da pesquisa e o pedido de autorização sobre o uso do gravador, ficando assegurado o anonimato quanto à identificação dos nomes na escrita do texto final.

Para assegurar o anonimato dos professores entrevistados, optamos por identificar suas falas como: Grupo 1, 1ª entrevista, 2ª entrevista, e assim sucessivamente (os professores com 10 anos ou mais de ensino de História na rede pública estadual, seguindo a ordem cronológica de realização das entrevistas); e o Grupo 2, 1ª entrevista, 2ª entrevista (os professores com menos de 10 anos de ensino de História na rede pública estadual e na mesma ordem de realização).

Dessa forma, após a apresentação inicial, o professor falava sobre sua trajetória e um pouco da sua família, da sua formação, dos motivos que o levaram a optar pelo curso de História ou Ciências Sociais; quando, onde e como entrou no magistério público, suas mudanças de escola, às vezes de cidade, e um pouco de sua experiência em outras redes de ensino (esse aspecto com menor frequência). Posteriormente, era perguntado sobre seu trabalho e o conhecimento e uso da proposta pedagógica de História, Professor Carlos Maciel, de acordo com as perguntas do roteiro de entrevista.

Após o término da entrevista, ficava sempre o agradecimento pela colaboração e o questionamento sobre a intenção de leitura após o texto transcrito (com poucas respostas afirmativas), bem como a proposta de voltarmos quando da realização do texto final do trabalho para a apresentação das análises feitas e possíveis trocas de sugestões

e opiniões, questão vista como positiva pelos professores.

O momento seguinte do trabalho constituiu-se na transcrição das fitas, na qual optamos por mantê-las na sua forma original, transcrevendo-as diretamente para o computador, registrando as paradas, as repetições, indicando as ênfases, usando muitas reticências, voltando, lendo e relendo várias vezes, para sermos o mais fiel possível às falas dos entrevistados.

Para a análise desse material, apoiamo-nos na técnica da Análise de Conteúdo que, a despeito das suas preocupações com a objetividade e rigor mediante a relevância quantitativa e dos conteúdos manifestos nas mensagens, é definida por Bardin (1977, p. 42) como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Dessa forma, privilegiamos a abordagem qualitativa dos conteúdos das entrevistas, ultrapassando sua descrição, para conhecermos aquilo que está além das palavras e, por meio de inferências, alcançarmos uma interpretação mais profunda e significativa dos seus ditos. Nessa perspectiva, Minayo (2000, p. 203) afirma que:

Para isso a análise de conteúdo em termos gerais relaciona estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados. Articula a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da mensagem.

No uso da análise de conteúdo, optamos pela modalidade da Análise Temática, pelo fato de ser o:

(...) tema geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc. [Onde] as respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou em grupo, (...) podem ser, e são frequentemente analisadas tendo o tema por base (Bardin, 1977, p. 106).

Assim, após a transcrição do material, foi realizada uma “leitura flutuante” no sentido de mantermos um contato exaustivo com todo o seu conteúdo, no qual reconhecemos ideias e opiniões comuns mais recorrentes, como também as possíveis divergências em torno dos temas definidos no roteiro das entrevistas, as quais resultaram em significados expressivos para as nossas interpretações.

Dessa forma, a partir da análise das entrevistas dos professores orientada pelas categorias de representação e cotidiano, bem como da análise documental norteadas pela compreensão de currículo e disciplina escolar apontadas anteriormente, pudemos construir interpretações acerca de como os professores de História veem a sua prática cotidiana em sala de aula, orientada pela proposta pedagógica, ao mesmo tempo em que se posicionam diante da docência e da disciplina que lecionam na perspectiva da mudança e da permanência.

CAPÍTULO II

Elementos do processo pedagógico

“Inovar a escola e o currículo é desvelar os critérios de seleção e organização do conhecimento escolar.”

Miguel Arroyo

A compreensão das problemáticas referentes ao ensino ministrado em escolas dos níveis fundamental e médio, no caso, na área de História, não se dá por si mesma, nem tampouco de forma isolada.

A inserção dessas problemáticas em processos, relações e estruturas mais amplas é de fundamental importância, por entendermos que a construção curricular e o desenvolvimento teórico/prático de uma disciplina escolar constituem-se numa complexa rede, tecida de numerosos fios, que correspondem tanto às práticas de sala de aula e aos instrumentos/normas prescritos que lhe dão corpo, como às finalidades que lhe são postas em lugar e tempo socialmente determinados.

Nesse sentido, para a realização deste estudo sobre as mudanças e as conservações no ensino de História a partir das representações dos seus professores, tornou-se uma preocupação central a compreensão dos mecanismos pelos quais a educação se concretiza de forma contínua e sistematizada na escola.

Nessa perspectiva, buscamos as contribuições dos estudos relativos ao campo do Currículo e da História das Disciplinas Escolares, para compreendermos a organização do sistema educacional, bem como as relações estabelecidas na configuração dos elementos que as constituem.

Nos estudos referentes ao Currículo, procuramos registrar o seu percurso histórico, apreendendo as várias concepções construídas em seu entorno; o contexto socioeducacional que informa sua investigação em diferentes épocas; os impasses e as perspectivas teórico-práticas atuais.

No que se refere à História das Disciplinas Escolares, tentamos compreender a formação e constituição, assim como o desenvolvimento e as particularidades de uma disciplina escolar, para melhor aprofundarmos as questões em torno da disciplina História.

Quanto à construção do conhecimento histórico escolar, apreendemos a constituição da História como disciplina ou componente curricular numa perspectiva histórica, evidenciando os diferentes contextos da sua inclusão, exclusão e/ou modificação nos programas escolares, atentando para as exigências externas que lhes são postas, e apresentando as pesquisas mais recentes que revelam diferentes jeitos de ensinar e aprender história, inseridas nas novas discussões historiográficas e paradigmáticas.

2.1 Currículo: História e perspectivas atuais

Segundo Goodson (1998), etimologicamente a palavra currículo vem da palavra latina *scurrere*, referindo-se a correr, a curso, e seu uso no âmbito educacional está estreitamente relacionado com a definição de um curso a ser seguido, trazendo ideias de ordem, sequência e organização para a escolarização.

Sobre o contexto histórico de seu surgimento, conforme Hamilton (apud Saviani, 1998), o primeiro registro do uso do termo currículo data de 1663, quando da outorga

do atestado de graduação a um mestre da Universidade de Glasgow, na Escócia, segundo o Oxford English Dictionary.

Situados historicamente, esse tempo e espaço viam a consolidação dos ideais de uma sociedade “moderna”, que se contrapunha aos ditames da Igreja Medieval, às limitações técnicas e às restrições econômicas herdadas do feudalismo. Assim, na época do Renascimento e da Reforma Protestante, as ideias calvinistas de individualismo, de trabalho e lucro, de eficiência, de controle e condenação de prazeres e desperdícios são transferidas para a formação educativa do povo, “visando à propagação de novos pressupostos sobre a eficiência da escolarização, em particular, e a eficiência da sociedade em geral” (Hamilton, apud Saviani, 1998, p. 20).

Nesse contexto, o termo currículo representa o conjunto das normas de conduta e das áreas de estudo por onde o ensino deve guiar-se, como também é “o nome dado ao certificado de conclusão do curso, com a avaliação dos resultados de cada estudante” (Saviani, 1998, p. 21).

Ainda de acordo com a referida autora, o currículo como esse conjunto de traços destinados a ordenar e controlar a escolarização se dá quando a educação escolar passa a atender a setores mais amplos da sociedade. Com o passar do tempo, a consolidação de uma sociedade industrial, mais especificamente no século XIX, estabelece as finalidades da escolarização e o público a que se destina, construindo assim o perfil do ensino e do currículo desejados.

Como afirma Souza Júnior (1999, p. 113), “o termo currículo tem, portanto, uma representação na relação entre conhecimento e controle (para não dizer poder), seja desde sua produção e concep-

ção até sua tradução para o ambiente educacional”.

A despeito das mudanças ocorridas no uso do termo currículo em diferentes contextos, bem como para além dos entendimentos acerca do currículo escrito, do currículo como fato, como prática ou como atividade apreendidos em diversos estudos, Goodson (1998, p. 27) afirma que:

(...) estamos nos referindo à sistemática ‘invenção de tradição’ numa área de produção e reproduções sociais – o currículo escolar – onde as prioridades políticas e sociais são predominantes. (...) Nesse sentido, a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição. (...) Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir.

Pedra (1997), tendo como principal objeto do seu trabalho demonstrar o currículo enquanto uma teoria e uma prática que se sustenta em representações sociais contidas na cultura, inicia sua investigação indagando acerca da aparência do aspecto polissêmico do termo currículo. Dizemos “aparência” pelo fato de o citado autor evidenciar que a variedade de suas definições se deve muito mais à diversidade de interpretações que a sociedade – especialistas, professores, alunos, pais – atribui a esse termo, do que propriamente à questão de seus vários significados demonstrarem situações diferentes. Pedra (1999, p. 31) nos esclarece que:

(...) os variados conceitos atribuídos ao termo currículo não descrevem realidades diferentes, apenas informam sobre a interpretação que determinado autor ou escola teóri-

ca lhe deu. As ênfases serão variadas: o conteúdo, a experiência, as atividades ou a própria organização curricular, mas a realidade descrita não se modifica. É, então, uma questão de perspectiva e não propriamente de polissemia.

E ainda reforça essa questão afirmando que:

(...) a multiplicidade de definições utilizadas para o termo ‘currículo’ revela, mais apropriadamente, interpretações que buscam suas justificativas em precisas concepções sobre a educação e o homem educável; ou seja, revela algo muito mais complexo do que o termo polissemia usualmente pretende indicar.

Sendo assim, a origem da construção teórica sobre currículo, enquanto campo de conhecimento específico, ocorrida nos Estados Unidos em inícios do século XX, demonstra a diversidade de interpretações construídas em torno dos elementos constituidores do crescente sistema educacional americano, impulsionado pelas exigências da sociedade urbano-industrial em desenvolvimento.

Segundo Pedra (1997), a literatura especializada destaca o esforço de Bobbit em sistematizar as investigações sobre o currículo, atribuindo-lhe o mérito de ter iniciado as teorizações curriculares, e que por sua vez definiu o currículo como sendo “aquele conjunto ou série de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experienciar a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta” (p. 30).

Pedra (1997) apresenta as definições que outros teóricos construíram sobre o currículo, tais como: Dewey, ao considerar que o valor do currículo “está na possibilidade, que dá ao educador, de determinar o ambiente, o

meio necessário à criança, e, assim, dirigir indiretamente a sua atividade mental”, ou seja, para esse educador, o currículo serviria “para mostrar ao mestre quais são os caminhos abertos à criança”; Johnson, que entendia o currículo como “uma série estruturada de resultados buscados na aprendizagem”; Kearney e Cook, que colocavam o currículo como sendo “todas as experiências que os estudantes desenvolvem sob a tutela da escola”; Stenhouse, ao afirmar que “o currículo é o intento de comunicar os princípios essenciais de uma proposta educativa de tal forma que fique aberta ao exame crítico e possa ser traduzida efetivamente para a prática”; e Coll, que considerava o currículo como “o projeto que preside as atividades educativas escolares, precisa suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores que têm a responsabilidade direta de sua execução”.

Como percebemos, cada um dos teóricos citados centraliza sua definição de currículo em um foco específico, que por sua vez incorpora uma determinada concepção de ser humano, de educação e de sociedade, bem como uma perspectiva particular de escola e de suas funções.

Dessa forma, as definições propostas baseiam-se em três eixos centrais: os resultados, as experiências e os princípios, por serem considerados elementos constituidores dos sistemas escolares – ora enfatizando um, ora outro –, e que deixaram até os dias atuais forte herança para as diretrizes oficiais educacionais e nas representações do fazer pedagógico no cotidiano escolar.

Logo, evidencia-se a complexidade desse campo de investigação e a impossibilidade de se buscar uma única definição para o termo currículo. Pois, segundo Pedra

(1997, p. 37), devemos compreender que:

(...) as definições do termo currículo não são coisas dadas, coisas que estão aí, pertencentes à natureza, à espera daquele que primeiro as alcance. São, antes disso, produções humanas e, como tais, carregam as marcas do tempo e do espaço sociais de suas construções.

Para o autor, currículo é “(...) um modo pelo qual a cultura é representada e reproduzida no cotidiano das instituições escolares” (1997, p. 38). Ele atribui à questão da representação uma importância fundamental, indo buscar na Psicologia Social o aporte teórico no qual baseia sua compreensão de representação social.

Assim, as representações sociais são compreendidas como um modo de conhecimento específico, que reproduz não apenas os elementos do processo produtivo, mas a diversidade de relações que os seres humanos estabelecem entre si e com o seu meio. Constituídas, as representações autonomizam-se do objeto representado de forma dinâmica, não significando, portanto, modelos estáveis de compreensão da coisa em si, nem uma limitação estreita ao campo do “senso comum”; ao contrário, elas encontram-se numa contínua reconstrução (Pedra, 1997).

Nesse sentido, torna-se imprescindível a compreensão da historicidade da construção do conhecimento, evitando de certa forma a abstração do teorismo, visto que as teorizações também são compostas por aspectos da cultura de determinada formação sócio-histórica e “(...) põe em cena ideologias, valores, crenças e preconceitos” (Pedra, 1997, p. 107).

Uma indagação fundamental é: O que da cultura é representado? E ainda, se a escola não pode trabalhar todos os elementos da cultura de uma sociedade, devido às próprias representações que circunscrevem a realidade escolar, como se dá a seleção, organização e sistematização do que nela deve ser trabalhado?

Para refletirmos sobre esse processo de seleção e organização do conhecimento a ser trabalhado na escola, portanto, sobre a construção curricular, é necessário distanciarmos-nos da abordagem que vê o conhecimento científico como aquilo que está expresso nos conteúdos disciplinares, autônomo e transmissor de verdades absolutas que devem ser ratificadas, para podermos vê-lo como algo situado num tempo histórico, numa determinada espacialidade, constituído por um jogo de relações complexas entre grupos sociais que definem o conhecimento válido ou o não conhecimento.

Ainda segundo Pedra (1997), o que está colocado no currículo é parte da cultura representada no cotidiano de uma sociedade, tendo em vista que cultura é todo o conjunto da produção humana e das suas relações.

Essa perspectiva elimina do currículo questões como a da neutralidade e da totalidade, pois se cada sociedade seleciona e dá validade a um determinado conhecimento, esse não é representado na realidade escolar como o resultado de um processo de escolha isento de lutas e negociações, tampouco como a totalidade do conhecimento validado. Pelo contrário, ele possui o peso da correlação de forças dos grupos sociais e a parcialidade e temporalidade dos conflitos e negociações experienciados.

Percebemos, assim, que no desenvolvimento da teorização curricular destacam-se como marca da sua historicidade os conflitos e as mediações entre os grupos sociais, nos quais atuam mecanismos de negociação e resistência no processo de construção curricular, sendo valorizados não apenas os aspectos determinados pelo processo de produção, como, por exemplo, as exigências postas à educação para a qualificação de mão de obra e reprodução das relações de produção capitalistas, mas também os aspectos conflitivos e contraditórios da cultura que constituem as complexas relações travadas entre os grupos sociais, determinantes de suas vozes construídas e limitadas reciprocamente.

Reconhecendo a escola como o espaço onde o conhecimento toma voz e fisionomia, o autor demonstra, através da história, que os ordenamentos legais (normas, leis, diretrizes) estruturadores da realidade educacional apenas criam:

(...) um espaço privilegiado onde as relações de poder e conhecimento se reencontram e tomam novos significados. É neste espaço que o conhecimento prescrito deve enfrentar possibilidades que não foram previstas nos ordenamentos jurídicos. Aí, o conhecimento toma voz e fisionomia. É construído e reconstruído em um processo de negociação entre instituição, professores e alunos (Pedra, 1997, p. 84).

Portanto, é no cotidiano do pensar e do fazer a escola que existe a possibilidade de integração, mesmo que não explícita, de alguns aspectos fundamentais do trabalho do professor, tais como: os pressupostos antropológicos, que traduzem determinada representação

do aluno como ser humano; a sua intencionalidade, que expressa uma certa intenção de; a temática, que indica o espaço de escolha ou rejeição de determinado conteúdo e a delimitação do tempo a ser usado; e a metódica, que se refere à busca de técnicas mais apropriadas à sua prática de sala de aula, dirigida pela intencionalidade do processo de ensinar e aprender (Pedra, 1997).

Na apresentação da obra de Goodson (1998), Tomaz Tadeu da Silva afirma que o currículo, como é trabalhado recentemente no meio educacional, não é algo imóvel, estabelecido em dado momento, com formas e funções fixas, e sim um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações.

Nessa perspectiva, é mostrado o contrassenso de procurarmos na história do currículo uma descrição evolutiva das formas de seleção e organização de conteúdos fixos que se materializam nas disciplinas escolares, porque o currículo não sistematiza, organiza, normatiza um sistema escolar a-histórico e atemporal, pois este não existe. E ainda, o currículo nem mesmo pode ser situado na perspectiva de um aprimoramento progressivo, como se estivesse caminhando em direção a melhores e mais adequadas formas.

Para Silva (*apud* Goodson, 1998), o currículo é constituído num processo de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. Tal processo é bastante complexo, pois não é um processo lógico, mas social, no qual atua uma enorme multiplicidade de interesses. E, como todo processo social, o currículo também não se apresenta internamente consistente, já que é possuidor de um carácter caótico e fragmentário, próprio das forças que o moldam e determinam. Por isso, precisamos reconhecer

na sua história, além dos pontos de continuidade e evolução, aqueles que indicam descontinuidades e rupturas.

Por conseguinte, o currículo não é apenas o resultado de uma elaboração consistente, lógica e formal. Muito pelo contrário: ele é um processo constante de negociações entre grupos que definem critérios de exclusão e inclusão dos conhecimentos a partir das problemáticas sociais consideradas. A elaboração de um currículo está intimamente relacionada à forma de interação entre as deliberações conscientes e formais (leis e normatizações), as suas interpretações e efetivações.

O desenvolvimento dos estudos da Sociologia da Educação, apesar das diferentes influências teóricas, demonstra que o currículo já não mais pode ser visto como um instrumento de caráter técnico, destinado a guiar com procedimentos e métodos o fazer pedagógico (Moreira e Silva, 1999).

Atualmente, considerado como o elemento fundamental da organização dos sistemas educacionais, o currículo tornou-se um campo de contestação para onde convergem diversos olhares e interesses: o político, o organizacional, o pedagógico, o sociológico, o econômico.

Conforme Moreira e Silva (1999), no contexto da industrialização de algumas cidades americanas, em fins do século XIX, a homogeneidade das comunidades rurais constituídas por uma classe média, branca e protestante foi ameaçada, resultando na heterogeneidade populacional e no surgimento de problemáticas sociais.

Nesse contexto, a sociedade tratou de designar a escola como o melhor lugar para se ensinarem as crenças e hábitos adequados aos imi-

grantes, bem como para se adaptarem os jovens às transformações econômicas, sociais e culturais em curso.

A educação institucionalizada é então convocada a desempenhar importante papel no processo de consolidação da sociedade urbano-industrial. Preocupações com a racionalização, sistematização, controle e eficiência da escola estavam na ordem do dia, e o currículo era considerado o instrumento que possibilitava o direcionamento de ações efetivas para minorar tais preocupações e alcançar os resultados desejados.

Segundo Moreira e Silva (1999), nessa compreensão de currículo duas tendências montam um corpo teórico-prático que contribuiu para a adequação da escola às exigências da sociedade capitalista, sem questioná-la: uma centrada na organização de um currículo que tivesse como foco de atenção os interesses do aluno e oportunizasse seu crescimento pessoal e profissional, representada pelos trabalhos de Dewey e Kilpatrick; a outra, voltada para a elaboração de um currículo que guiasse cientificamente o desenvolvimento da personalidade adulta desejável, representada pelo pensamento de Bobbitt.

Essas tendências exerceram forte influência na organização e no direcionamento da escolarização básica e secundária, predominando num longo período, dos anos 1920 aos anos 1960, e respondendo de diferentes maneiras às transformações e consolidação da sociedade capitalista.

Nesse percurso, outras contribuições, como a de Tyler⁴, configuraram os processos de escolarização, que deveriam centrar-se em questões de organização e desenvolvimento. Esses modos de constituição dos sistemas educacionais e neles a organi-

zação curricular foram importados por diversos países.

No Brasil, a influência desses modelos de organização escolar e curricular acontece de duas formas: a primeira tendência, formulada por Dewey, preocupada com os interesses e as experiências das crianças e jovens, contribuiu para o desenvolvimento do nosso escolanovismo por volta dos anos 30; e a segunda, construída por Bobbitt, centrada na eficiência escolar a partir da definição clara de seus objetivos e escolhas de métodos de trabalho adequados, formulou as bases para o que se denominou de tecnicismo, em fins dos anos 60 e durante a década de 70 (Moreira e Silva, 1997).

Mas os acontecimentos dos finais dos anos 1950 e início dos anos 1960, para a sociedade americana, soaram como se algo tivesse saído errado. A revolução cubana, a guerra do Vietnã, os problemas na corrida espacial, a culminância de movimentos representativos das minorias negras, feministas, étnicas, homossexuais, e o crescimento da violência, do desemprego e tantos outros problemas sociais levaram a sociedade americana a questionar os valores e instituições tradicionais.

O momento era de crise e lá estava a escola – responsável anteriormente pelo crescimento e ascensão social dos alunos – sendo alvo de severas críticas por não ter “desempenhado bem” o papel que lhe fora designado. Seria necessário, portanto, reformulá-la.

Desse modo, no transcorrer dos anos 1970, houve um forte retorno ao ideário conservador, expresso em práticas sociais que buscavam frear as reivindicações das minorias. No ideário pedagógico, misturavam-se aspectos de tendências: tradicional, baseada na eficácia esco-

lar; humanista, que procurava defender uma certa liberdade; e outros que pregavam mesmo o fim das escolas.

Nesse período, segundo Moreira e Silva (1999), as diretrizes educacionais assumiram um caráter instrumental, acrítico e atemporal, o que muito instigou o olhar crítico dos estudiosos da área, incentivando uma maior aproximação com as novas teorias advindas de outros lugares, como o neomarxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt e as teorias da reprodução.

O desenvolvimento da sociedade capitalista, baseada no capital financeiro e num imperialismo avassalador, instigava os estudiosos a questionar as bases da estrutura socioeconômica e as instituições que a reproduziam. Nessa perspectiva, forma-se pouco a pouco um movimento que ficou conhecido como o “movimento reconceptualista”, que “(...) daria direções, vigor e impulso insuspeitos aos estudos sobre o currículo” (Pedra, 1997, p. 33).

No percurso da reconceitualização, duas tendências podem ser identificadas: uma, fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, mais conhecida no Brasil pelos trabalhos de Apple e Giroux; outra, associada à tradição humanista e hermenêutica, representada principalmente pelos trabalhos de Pinar (Moreira e Silva, 1999).

Nos finais dos anos 1970 e início dos anos 1980, a tendência de orientação neomarxista ganha fôlego nos Estados Unidos. Desenvolvem-se abordagens na perspectiva sociológica, em que encontramos as origens da teorização crítica educacional e curricular. O foco das preocupações dessa nova abordagem crítica seria “(...) entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos”.

Nos Estados Unidos, portanto, a Sociologia do Currículo persegue a compreensão deste como uma construção social, intimamente relacionada com as estruturas de poder que moldam as relações sociais da escola e da sociedade mais ampla e, por isso, não se apresenta como neutro, desinteressado e inocente diante da organização, seleção e transmissão do conhecimento escolar. Também na Inglaterra crescia a Nova Sociologia da Educação que, a partir da obra de Young, na década de 1970, passa a ter o currículo como seu objeto de estudo mais específico e suas análises voltadas para as relações mais amplas entre o conhecimento escolar e a sociedade capitalista.

▪ Teoria curricular crítica: trajetória e crise

Apoiados em estudo recente de Moreira (1998), percebemos que a teorização crítica do currículo passa por um momento de crise e consequentes transformações. Todavia, essa crise insere-se num cenário maior de questionamentos, onde a sociedade moderna é posta em xeque pelo agravamento de questões – desigualdades e injustiças sociais – que se acredita que já deveriam ter sido solucionadas.

O caminho trilhado pelo desenvolvimento técnico-científico foi dominado por uma razão que não se baseia na emancipação do ser humano. Agravou-se a miséria, cresceu o desrespeito aos direitos humanos, aprofundou-se o fosso no qual são jogadas as problemáticas sociais como educação, saúde, moradia, ética e, nesse contexto, configura-se um quadro de apatia e descrédito diante das lutas democráticas.

A investigação científica passa, pois, a ser questionada nas suas elaborações teóricas, nos seus métodos e nos seus resultados, evidenciando uma crise do paradigma científico da modernidade, na qual está centrada a Teoria Crítica em Educação. Segundo Marcondes (1996, p. 15), “uma crise de paradigmas caracteriza-se assim como uma mudança conceitual, ou uma mudança de visão de mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação”. De acordo com Moreira (1998, p. 12), essa “crise provoca tensões no campo da educação, refletindo-se nas teorias que enfocam as questões curriculares”.

No que diz respeito à crise da teorização crítica educacional e curricular, o foco das discussões centra-se no reconhecimento da distância entre os avanços teóricos e as preocupações dos homens e mulheres no dia a dia da prática docente.

Não obstante tal situação, são imprescindíveis para a Teoria Curricular Crítica análises aprofundadas das suas contribuições e dos impasses que enfrenta atualmente, na medida em que se incorporam às discussões sobre a seleção e organização dos saberes escolares contidos no currículo outras dimensões da vida humana, trazidas pelas teorias pós-críticas, consideradas fundamentais na constituição de novos mapas culturais, bem como nas lutas por transformações na sociedade.

A trajetória da teorização crítica sobre o currículo encontra sua origem nas abordagens de cunho sociológico desenvolvidas nos Estados Unidos, quando especialistas desse campo de investigação se dedicaram à rejeição do caráter prescritivo do

currículo, que centrava suas preocupações no planejamento das atividades, na eficiência do papel integrador da escola e na maximização do controle social. Nessa trajetória, é possível identificarem-se quatro momentos.

O primeiro, situado na década de 1970 e nos anos iniciais da década de 1980, é marcado por diversas influências teóricas: teorias da reprodução, da fenomenologia, do neomarxismo de Gramsci e da Escola de Frankfurt. Havia, nesse período, a preocupação em entender as complexas relações entre cultura e poder na sociedade capitalista. Constituíam-se como categorias analíticas centrais a reprodução, o poder, a ideologia, a hegemonia e a cultura.

Assim, os trabalhos desenvolvidos contribuíram para uma visão mais ampliada das práticas educativas das escolas e dos seus elementos constituidores como o currículo.

A função reprodutivista da escola, suas práticas opressivas e a distância entre o dito e o realizado eram foco das análises teóricas. Os trabalhos de Apple e Giroux, para citar os mais conhecidos no Brasil, são significativos desse período. Esses estudos debruçaram-se sobre a análise das relações entre “(...) currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social, etc.” (Moreira e Silva, 1999, p. 16).

O olhar crítico desses e de outros teóricos, assim como o grau de maturidade que alcançaram suas análises estruturais, favoreceram a compreensão da crescente complexidade das relações sociais e da distribuição do poder na sociedade, resultando posteriormente no redimensionamento da categoria classe social. Segundo Moreira (1998), a essa categoria são incorporadas três dinâmicas sociais: raça, gênero e et-

nia. Também a esfera da cultura ganha status de fundamental importância para a análise da sociedade.

O segundo momento da trajetória da teorização curricular crítica situa-se no início da década de 80, quando se percebe um distanciamento progressivo do pessimismo das teorias da reprodução e a valorização da perspectiva mais otimista das teorias da resistência. Conforme Moreira (1998, p. 22), “Os estudos dessa fase concorreram para evidenciar os elementos de rejeição e oposição presentes no cotidiano escolar, bem como para ressaltar a importância da ação humana na produção e na reprodução de significados e práticas sociais”.

Por outro lado, sugere-se, posteriormente, que esses estudos, detendo-se no foco da resistência, supervalorizaram seu caráter libertador, secundarizando o posicionamento político das práticas educativas e a necessidade de se articularem com outras práticas sociais. Assim sendo, a categoria resistência perde sua força nos fins dos anos 80.

No terceiro momento, situado na segunda metade da década de 80, as preocupações estão centradas na formulação das estratégias de intervenção pedagógica, fazendo com que a resistência adquirisse um caráter ativo, de construção. De acordo com Moreira (1998, p. 23), os trabalhos de Giroux e McLaren destacaram-se ao enfatizar:

(...) a insistência na associação da linguagem da crítica à linguagem da possibilidade; o apelo ao professorado para atuar como intelectuais transformadores; a proposta de que o currículo para a formação de professores incluía discussões sobre poder, linguagem, cultura e história, bem como o estímulo à participação de lideranças críticas na construção de políticas e propostas emancipatórias.

Na análise dos trabalhos desenvolvidos nesse período, Moreira (1998) aponta os aspectos positivos e negativos na elaboração de estratégias pedagógicas de intervenção do professorado e seu necessário comprometimento político.

A positividade apontada por Moreira diz respeito à importância de se ressaltar o caráter político da prática pedagógica e à necessidade da participação do professorado na concepção e no planejamento dessa prática.

Nos aspectos negativos, são ressaltadas três questões: em primeiro lugar, a dificuldade de compreensão da linguagem empregada por parte daqueles que são considerados os intelectuais transformadores; em segundo, o caráter “messiânico” do trabalho docente, do qual depende o fortalecimento do poder discente; e, em terceiro, o caráter abstrato dos princípios de intervenção e a falta quase total de sugestões que contribuíssem para dar um norte às decisões e ações dos professores nas suas salas de aula, tanto no que se refere a métodos como a conteúdos (Moreira, 1998).

O quarto momento dessa trajetória encontra-se na virada da década de 90, num cenário social e educacional/acadêmico bastante agitado e instigante. As matrizes teóricas utilizadas até então nas teorizações curriculares críticas são questionadas e, numa situação de crise, é colocada a necessidade de novos diálogos.

Nesse sentido, apesar do reconhecimento das contribuições da teorização crítica para a sociedade, e mais particularmente para a escola e o currículo, na década de 1990 houve um crescimento dos questionamentos que lhe são dirigidos, tais como: a) a ênfase nas análises macroestruturais da sociedade, gerando durante muito tem-

po estudos que se limitaram a conceber a escola como um aparelho ideológico do Estado que, se por um lado contribuiu para as análises macro dessa instituição, por outro impossibilitou durante alguns anos que a compreendessem como espaço de lutas e resistências, dada a complexidade das relações travadas no seu dia a dia; b) a “ausência de sugestões para uma prática docente crítica e utilização de discurso altamente abstrato e complexo, cujos princípios dificilmente podem ser entendidos e operacionalizados pelos professores” (Gore apud Moreira, 1998, p. 13); c) a escolha de inclusão das categorias gênero, raça e etnia nas teorizações curriculares críticas que “(...) não são encontráveis na agenda neomarxista estrutural, sendo atribuíveis apenas à intenção de gerar uma teoria mais abrangente ou à necessidade de contemplar o ativismo político em curso” (Ladwig apud Moreira, 1998, p. 22).

Nesse contexto de questionamentos sobre determinadas concepções epistemológicas e posturas político-pedagógicas, os diversos encontros entre as diferentes abordagens teóricas que nutrem a teorização crítica educacional/curricular e o pensamento pós-moderno/pós-estruturalista são inevitáveis, ainda que indesejáveis e preocupantes para uns, e animadores e promissores para outros. A tradição crítica em educação fundamentada nos princípios da agenda neomarxista é sintetizada por Silva (1993, p. 133):

O projeto crítico em educação [particularmente aquele inspirado na Escola de Frankfurt] está centrado fundamentalmente no exame dos nexos entre educação/escolarização e as estruturas e processos pelos quais se constroem a desigualdade e a estrutura social (seu componente analítico, sociológico), por um lado, e no desenvolvimento de formas

alternativas de educação, currículo e pedagogia que representem uma superação das opressivas formas existentes (seu componente utópico, normativo, filosófico), por outro.

Assim, este projeto se apoia nos ideários da modernidade, com seus princípios centrais de liberdade, democracia, justiça e igualdade do homem e da sociedade. Para isso, orienta-se pelas ideias gerais de progresso, de busca da verdade pela ciência, de formulação das explicações globais (metanarrativas), da existência de um sujeito com uma consciência unitária, homogênea e centrada, e de uma sociedade composta de binarismos do tipo dominante/dominado, conscientização/alienação, opressão/libertação, destinados a ser esclarecidos e superados.

Por outro lado, o pensamento pós-moderno é definido por Silva (1993, p. 123) como:

(...) ideias mais gerais sobre a caracterização social, econômica e cultural de nossa época (a 'condição pós-moderna') e por uma negação daqueles pressupostos epistemológicos que são descritos como tendo caracterizado a análise e o pensamento modernos (a crença na Razão e no Progresso e no poder emancipatório da Ciência, uma concepção 'realista' do conhecimento e da linguagem, a confiança nas metanarrativas).

O pós-estruturalismo é visto como a rejeição aos dualismos e posições binárias, ao enfatizar o texto e o discurso como elementos constitutivos da realidade, bem como negação da concepção representacional da realidade, visto que, para alguns teóricos pós-estruturalistas, nada existe além e fora do discurso.

Assim, no conjunto do pensamento pós-moderno/pós-estruturalista, há pontos de contato e de ampliação em relação aos fundamentos do pensamento moderno, mas há mais pontos de descontinuidade e rupturas.

As aproximações da teorização curricular crítica com o pensamento pós-moderno são motivos de preocupação por parte de alguns teóricos que, apesar de compreenderem que alguns dos pilares da modernidade andam feridos de morte, procuram ratificar seu compromisso com os pressupostos da liberdade e igualdade advindos da época das “Luzes”.

Por outro lado, Moreira (1998) destaca que alguns estudiosos compreendem a importância de novas discussões com o objetivo de uma oxigenação das teorias, mas continuam alertando para o cuidado em não se perder o norte que fundamenta posturas e atitudes, ou seja, para que não se percam as utopias.

Nesse quadro de divergências e aproximações, Moreira (1998, p. 25) estabelece, grosso modo, dois grupos: aqueles que “advogam aproveitarem-se os insights dos novos aportes, preservando-se o compromisso da teoria crítica com a justiça social, democracia, libertação e direitos humanos”, como Giroux e McLaren; e aqueles que, como Apple, são considerados mais cautelosos na adoção dos “pós”, por ressaltarem o cuidado que se deve ter com o abandono da categoria classe social e recusar “também a visão do mundo como um texto, capaz tanto de secundarizar a materialidade da realidade social, do Estado, da economia e das relações de classe/raça/gênero, como de estimular a equivocada crença de que mudanças no discurso provocam mudanças

na sociedade” (Apple apud Moreira, 1998, p. 25-26).

Entre nós, estudiosos do Currículo como Silva (1994), Santos e Lopes (1997), Veiga-Neto (1997, 1998), dentre outros, contribuem sobremaneira para a compreensão das relações entre currículo, poder e identidade social, buscando nos estudos foucaultianos sobre os micropoderes disseminados nas relações sociais o alerta para a necessidade de os vigiarmos incessantemente, por considerarem que a luta por sua eliminação gera outras situações de poder, já que este não está fixo em nenhum lugar, mas circulante e instituinte.

Outro aspecto importante a ser destacado desses novos diálogos para os estudos curriculares são as análises centradas nas formações culturais e a perspectiva do multiculturalismo, pois elas ampliam a compreensão das relações entre currículo e cultura.

Nesse sentido, tem-se lutado para a construção de um currículo no qual as vozes dos grupos oprimidos se representem e se confrontem; em que a diferença e a alteridade façam a diversidade nas práticas educativas, e o conhecimento das variadas formas de produção cultural possibilite o engajamento em outras construções ou em suas recriações (Moreira, 1998). A respeito da necessidade de construção de um currículo multicultural, Moreira (1996, p. 18) afirma que:

Partindo do ponto de vista de que a cultura é necessariamente um campo de conflitos, uma arena política, não vejo a diversidade como se constituindo em um fim em si mesmo; vejo-a, pelo contrário, precisando afirmar-se no bojo de uma política de crítica cultural e de compromisso com a justiça social. Em outras palavras, por ver a diversidade sem-

pre como produto da história, da cultura, do poder e da ideologia, argumento a favor da necessidade de se questionar a construção da diferença e da identidade, tendo-se como pano de fundo a adesão a uma democracia radical.

Moreira (1998) considera que esse contexto de crise paradigmática, demonstrada pelos inúmeros indicativos de incertezas e de novas elaborações, pode favorecer um diálogo profícuo entre as abordagens teóricas baseadas no neomarxismo e na teoria crítica frankfurtiana e o pensamento pós-moderno.

A ampliação dos diálogos entre as diferentes abordagens teóricas, em fins do século XX, é uma questão central nas preocupações dos especialistas em toda e qualquer área do conhecimento e, mais particularmente, no que diz respeito à teorização curricular, visto que não podemos negar as possibilidades de avanços teórico-práticos resultantes de tais debates.

É indiscutível que a escola, nas suas esferas macro e micro, conviva com questões que permeiam o pensamento pós-moderno, como: a diversidade de símbolos culturais; a tentativa de se garantir o respeito aos vistos normalmente como diferentes – negros, deficientes, homossexuais; a tentativa de descentralização e socialização do poder; a relevância das experiências locais e pontuais, evitando-se totalizações e generalizações.

Assim sendo, toda essa diversidade de situações, posturas e ações que constituem o cotidiano da escola atuam ou deveriam atuar na construção do seu currículo, visto que o trabalho pedagógico e todo o funcionamento da escola deveriam estar orientados por algo construído de acordo com seus atores sociais, situados no seu tem-

po, guiados por suas representações, por seus desejos e expectativas, podendo, assim, concretizar um verdadeiro projeto educativo calcado na emancipação do ser humano.

É importante lembrar, porém, que a construção do “currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados” (Sacristán, apud Moreira, 1996, p. 20).

De acordo com essa compreensão, Moreira (1998, p. 28) cita o pensador português Boaventura de Sousa Santos para ressaltar que:

Um projeto educativo emancipatório visa recuperar a capacidade de espanto e indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes. Nessa perspectiva, a abordagem neomarxista continua útil, tanto por propiciar uma compreensão mais aguda da sociedade e da escola capitalistas, como por conclamar à cumplicidade na produção de novas alternativas.

Nessa perspectiva, é na escola e mediante sua construção curricular que podem ser criadas as possibilidades para o desenvolvimento de trabalhos voltados para a superação da quase inevitabilidade da racionalidade instrumental, dos objetivos comportamentais e dos resultados funcionais na educação.

Para isso é necessário, hoje mais do que nunca, estarmos receptivos às “outras possibilidades” de análises teóricas, amadurecidos para autocríticas, imbuídos de vontade de construção e recriação; porém, fundamenta-

dos em princípios sólidos, claros, identificados com realidades bem concretas, constituídas de desigualdades a partir de suas relações assimétricas, de efeitos também bastante concretos e reais sobre as vidas das pessoas.

Assim, acreditamos que, para caminharmos em direção ao redimensionamento das relações entre saber e poder, escola e cultura, classes e identidades sociais, faz-se necessário envolver no cotidiano da escola as prioridades sociopolíticas que conformam suas finalidades, como também explicitar os mecanismos de seleção, controle, organização, sequenciação e avaliação que constituem as prescrições que lhe dão corpo (currículo e normas).

Reafirmamos, então, que as problemáticas em torno do ensino escolar não se dão de forma isolada, nem se encerram em si mesmas; pelo contrário, elas mantêm estreita relação com a organização geral da sociedade.

Nesse conjunto de prescrições destinadas a montar a educação escolar, além do currículo escrito, que é “um dos melhores roteiros oficiais sobre a estrutura institucionalizada da escolarização” (Goodson, 1995, p. 21), temos as disciplinas escolares, que vêm ganhando uma atenção crescente por parte dos estudiosos da Educação em geral e da História do Currículo em particular, por serem partes integrantes destes, mas que possuem trajetórias próprias, especificidades e particularidades.

No próximo ponto deste capítulo, deter-nos-emos em algumas das obras referentes a este recente campo de pesquisa, a História das Disciplinas Escolares, por entendermos que sua perspectiva histórica contribui para a compreensão da realidade escolar e sua constante relação conflitiva e negociada com a sociedade mais ampla.

2.2 História das disciplinas escolares

Estudos no campo da Educação e, mais particularmente, da História da Educação têm mostrado que o ensino é um problema de pesquisa que não tem tradição historiográfica, e que são bastante recentes as preocupações em torno dos elementos que o constituem, tais como: seleção e organização dos conteúdos de ensino; processos avaliativos; metodologias e recursos didáticos; processos de aprendizagem⁵.

Refletir sobre a constituição e desenvolvimento de uma disciplina escolar, seu estabelecimento no currículo, sua carga horária, a formação de seus professores, sua relevância para a sociedade e os conteúdos selecionados para o ensino em tempos e espaços determinados contribui para entendermos os questionamentos feitos por Souza Júnior (1999) em sua pesquisa acerca do saber e do fazer na área da Educação Física, que ora reiteramos neste trabalho, tais como: Quais as razões do privilégio de certas áreas do currículo escolar em detrimento de outras? Por que certas disciplinas encontram maior legitimidade social diante do desmerecimento de outras? Quais são os motivos que levam à seleção de certos conteúdos escolares, triunfando diante do fracasso de outros?

O crescente número de estudos sobre o currículo traz consigo profícuas investigações no âmbito “da história das matérias escolares” ou da “evolução das disciplinas escolares”, tornando-a uma nova área de estudos e pesquisas. A esse respeito, Saviani (1998, p. 18), fundamentando-se em Santos (1990), afirma que:

(...) a história das disciplinas escolares como ‘um novo campo de estudos e pesquisas’, cujas investigações – ao buscarem explicações para as ‘transformações ocorridas em uma disciplina ao longo do tempo’, possibilitando com isto, a identificação dos ‘fatores mais diretamente ligados às mudanças de conteúdo e métodos de ensino’ – podem propiciar a ‘articulação de propostas mais consistentes de alteração ou implementação de mudanças curriculares.

Segundo Saviani (1998), para melhor entendermos as particularidades da formação e do desenvolvimento de uma disciplina escolar, assim como o papel e a importância que elas assumem na definição dos ramos mais gerais do ensino, precisamos refletir sobre alguns aspectos importantes, tais como:

1. a instauração, a evolução e as mudanças das (e nas) disciplinas escolares (inclusive seu surgimento e desaparecimento) devem-se a dupla ordem de fatores: os internos, que “dizem respeito às próprias condições de trabalho na área”; e os externos, “diretamente relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político que as determinam” (p. 31).
2. Além disso, há a existência de reciprocidade de influências entre as disciplinas escolares e a cultura da sociedade (p. 32)
3. e a constituição de um conjunto peculiar de conhecimentos, dispostos especificamente para fins de ensino (p. 33).

Analisando as especificidades desse novo campo de estudos – História das Disciplinas Curriculares – Chervel (1990) afirma que o seu elemento central é a história dos conteúdos do ensino, preocupando-se com a seleção e a finalidade do que a escola ensina, sem buscar responder o que ela deveria ensinar.

Ao estabelecer um marco temporal para o uso do termo “disciplina escolar” enquanto matéria ou con-

teúdo de ensino, Chervel (1990) constata que tal termo não significou mais que vigilância e repressão a condutas consideradas prejudiciais ao bom funcionamento da escola, pelo menos até o fim do século XIX.

Só a partir da segunda metade do século XIX uma nova acepção da palavra começou a ser difundida no contexto escolar, trazida por uma corrente de pensamento pedagógico que se manifestava em estreita ligação com a renovação das finalidades do ensino secundário e primário. Nesse contexto, ela se propagou com o sentido de “ginástica intelectual”, na perspectiva de disciplinar a inteligência das crianças.

Mas, após a I Guerra Mundial, o termo “disciplina” passou a significar pura e simplesmente uma rubrica que classificava as matérias de ensino, atribuindo-lhes uma característica de individualidade e independência de “(...) toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer, à sua própria história” (Chervel, 1990, p. 180).

Para o citado autor, uma disciplina escolar é, “por sua evolução, um dos métodos da escolarização”, que dita as regras de abordagem dos “diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” e sugere “um modo de disciplinar o espírito” (Chervel apud Saviani, 1998, p. 31).

As reiteradas afirmações que fazem da escola “o santuário não somente da rotina, mas da sujeição, e do mestre, o agente impotente de uma didática [e de conteúdos de ensino] que lhe é imposta do exterior” (Chervel, 1990, p. 193), já não são mais aceitas e, quando muito, são consideradas afirmações simplistas resul-

tantes de análises superficiais da realidade educacional.

Assim sendo, a escola caracteriza-se por seu caráter ativo e criativo ao desempenhar seu duplo papel: formar indivíduos, por meio do saber escolar que encarna os conteúdos culturais, formando hábitos, atitudes, habilidades, valores, convicções que constroem e reconstroem a cultura da sociedade; e criar as disciplinas escolares, enquanto um “vasto conjunto cultural amplamente original” que constitui um saber peculiar, o saber escolar. Para Chervel (1990, p. 203), as disciplinas escolares apresentam-se:

como *corpus* de conhecimentos, providos de uma lógica interna, articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos e desembocando em algumas ideias simples e claras, ou em todo caso encarregadas de esclarecer a solução de problemas complexos.

Dessa forma, as disciplinas escolares, entendidas como parte integrante do caráter criativo das escolas, adquirem autonomia dadas as suas peculiaridades constituídas de uma linguagem própria, com um programa definido de conteúdos escolares, com o peso e a força que conformam seus elementos internos.

Portanto, a história das disciplinas escolares desmistifica a ideia de que o saber escolar é a transposição do saber de referência para as salas de aula, a partir de uma simplificação ou vulgarização do conhecimento erudito e, ainda mais, a visão de que a Pedagogia é um conjunto de métodos destinados a facilitar a assimilação desses conhecimentos pelos alunos.

Por conseguinte, a importância de algumas con-

siderações herdadas dos estudos relativos ao currículo, indicadas também para as disciplinas escolares, resguardadas suas especificidades e relativa independência, é ressaltada por Saviani (1998, p. 29-30):

1. a ideia de organização, sequenciação, dosagem dos conteúdos segundo prioridades estabelecidas e de acordo com as exigências de controle do processo educativo;
2. sua presença no currículo com seu programa pressupõe uma seleção realizada no seio da cultura, consistindo numa 'reinvenção cultural';
3. sua constituição, consolidação, alteração, desaparecimento e ressurgimento resultam de conflitos que supõem soluções negociadas;
4. seu valor relativo no currículo obedece a determinados padrões, às vezes ditados mundialmente.

Destacamos, pois, como fundamental a compreensão dos conflitos e contradições existentes quando do surgimento e manutenção de uma disciplina escolar no currículo, por estarem diretamente relacionadas ao momento sociopolítico vivenciado, circunscritos numa tradição cultural, cujos grupos de interesses criam e recriam mecanismos de negociações para fazer valer suas determinações.

Ainda reconhecemos que na seleção, organização e sistematização dos conteúdos de ensino pesam sobremaneira as ideias de controle do processo pedagógico, de acordo com as finalidades estabelecidas para a educação escolar e para o público a que se destina. “É importante também frisarmos que tal processo de seleção [manutenção e controle] se constitui um processo contínuo de elaboração e que, muitas vezes, esbarra com um grande caráter de arbitrariedade diante do

que deve ser privilegiado e do que deve ser desprestigiado no ensino escolar” (Souza Júnior, 1999, p. 137).

Enfim, destacamos, de maneiras sintéticas e como parte importante dos estudos realizados, os três grupos condensados por Souza Júnior (1999) acerca das análises/compreensões sobre os saberes escolares, traduzidos nos conteúdos de ensino encarnados pelas disciplinas escolares e a sua apresentação no cotidiano escolar por meio do currículo:

- O grupo que compreende o saber escolar como uma prescrição que pode ser naturalmente elaborada e selecionada, partindo de uma tradição enciclopédica e apresentando-se de forma sequenciada para possibilitar o aprendizado; o currículo como um plano de estudos e de curso, valorizando o formalmente escrito; e a escola como uma instituição voltada para os objetivos instrumentais e com função normativa;
- O grupo que caracteriza o saber escolar como a conversão de uma tradição cultural em cultura escolar, reinventando uma tradição; o currículo como possibilidade de garantir às novas gerações o acesso a conhecimentos, competências, hábitos e valores; e a escola como a instituição capaz de transpor conhecimentos preexistentes e exteriores a ela, de forma a gerar conteúdos que possuem uma autonomia relativa, levando à construção de um corpo de conhecimento próprio da escola;
- O grupo que entende os conteúdos escolares como o resultado de negociações que nem sempre ocorrem de forma linear ou por consenso; o currículo como um artefato social e histórico, estruturado numa trajetória de descontinuidades e rupturas; e a escola como uma instituição que vive um contexto contraditório, por possuir

na sua estruturação e no seu cotidiano diferentes tradições externas que, por sua vez, formam sua cultura interna, numa relação de aceitação e rejeição recíprocas.

Após essas reflexões no que concerne aos fatores que influenciam na constituição e desenvolvimento de uma disciplina escolar, como também na construção curricular, direcionamos nossos questionamentos para a disciplina História, foco central deste trabalho, no sentido de situarmos suas especificidades de construção, surgimento e manutenção nos currículos escolares, explicitando numa perspectiva histórica suas conservações e transformações enquanto saber a ser ensinado.

2.3 O conhecimento histórico escolar

A realidade educacional brasileira vem causando inquietações aos mais diferenciados setores da sociedade. As críticas e os questionamentos apresentados vão, muitas vezes, desde as diretrizes externas da organização escolar até os elementos que constituem a internalidade da sala de aula da grande maioria das nossas escolas.

A História, como disciplina escolar ou componente curricular, não escapa a esses questionamentos, por ser também motivo de inquietação daqueles que lhe estão próximos, como professores, alunos, pesquisadores, técnicos educacionais, dentre outros.

Nas duas últimas décadas do século XX, evidencia-se um crescimento dos estudos, pesquisas e experiências relativos ao ensino de História. Apesar de esse crescimento ter sido lento e, na maioria das vezes, cir-

cunscrito a determinadas regiões e instituições, não foi um movimento isolado em si, mas representa parte de um fenómeno maior que é o repensar das práticas educativas, nos seus componentes externos – propostas curriculares, políticas educacionais e organização do sistema escolar – e/ou nos internos – conteúdos de ensino, práticas pedagógicas, recursos didáticos e tantos outros.

Nesta parte do trabalho, procuramos, por meio da história, evidenciar as disputas que envolveram a constituição da História como disciplina escolar; os conflitos gerados em torno dos papéis por ela desempenhados, estreitamente relacionados às concepções e práticas expressas nos programas curriculares, e as transformações que sofreu no decorrer do tempo.

A compreensão da trajetória de construção do conhecimento histórico escolar, numa perspectiva sócio-histórica, é de fundamental importância, visto que apresenta a complexidade de tal processo e possibilita a compreensão de questões tais como: Por que o ensino de História, apesar do repensar das suas problemáticas nos últimos anos, continua sendo reiteradamente apontado como tradicional, factual e acrítico? Por que a disciplina História não realiza a formação de cidadãos conscientes de seu papel como sujeito da História, como lhe é destinado em toda proposta curricular? Por que os professores de História ainda sentem a carga do desprestígio de sua disciplina, mesmo quando ela é considerada como fonte de informações para a compreensão deste conturbado mundo moderno (ou pós-moderno)? Enfim, por que, mesmo após uma certa absorção pela produção, transmissão, divulgação do conhecimento histórico das inovações te-

órico-metodológicas das duas últimas décadas, a “comunidade de sentidos” referente ao ensino de História – “decoreba”, questionário, repetição e esquecimento – ainda não perdeu sua força e continua tão cristalizada no social?

Sem pretender responder a esses questionamentos, entendemos que uma leitura do passado encontra seu melhor sentido a partir das questões que são postas pelo presente.

Nesse sentido, não esperamos evidenciar uma trajetória linear na perspectiva de um aprimoramento progressivo, mas um processo com avanços, paradas e recuos, que explicita o quanto não apenas a mudança faz parte da história, mas que também a resistência e a permanência são fundamentais nesse continuum passado, presente e futuro.

A história da História como disciplina escolar autônoma possui seu marco temporal no século XIX, na Europa, e traz consigo as marcas de constituição das nações modernas. Citando Furet, Nadai (1997, p. 23-24) destaca que a “grande mutação do século XIX foi essa: ‘a história é a árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras’”.

Nesse sentido, o discurso histórico responsável pela construção da identidade nacional baseou-se na doutrina do progresso que vinha sendo elaborada desde o século XVIII, bem como na adoção do método científico advindo das ciências naturais do século XIX. O fio da narrativa histórica seguia, então, o destino dos Estados-nações que asseguravam sua hegemonia sobre a história do resto do mundo. Segundo Ferro (1989, p. 27), no século XIX:

(...) o inventário dos valores que se supõe que eles [Estados-nações] contenham, e que definem a civilização – unidade nacional, centralização, obediência à lei, industrialização, instrução pública, democracia –, fornece uma espécie de código do direito de entrar na história.

Nesse contexto, o processo de disciplinarização da História esteve diretamente ligado a fatores que interferem na constituição e desenvolvimento de uma disciplina, e que, segundo Santos (1990), são de ordem interna, aqueles que dizem respeito ao próprio nível de desenvolvimento dos estudos na área; e de ordem externa, aqueles relacionados ao contexto econômico, político e social, bem como à tradição cultural que o circunscreve.

No Brasil, a constituição da História como disciplina escolar também acontece no bojo do processo de consolidação do Estado Nacional e estreitamente relacionada com a História acadêmica, produtora, por sua vez, do discurso historiográfico do século XIX destinado a delinear um perfil para a nação brasileira.

Desse modo, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, vem atender à exigência de criação de um locus onde se produzirá a definição do Brasil como nação, “garantindo-lhe uma identidade própria no conjunto mais amplo das ‘nações’, de acordo com os novos princípios organizadores da vida social do século XIX” (Guimarães, 1988, p. 6).

Seguidor da tradição iluminista e composto por membros recrutados da elite letrada imperial, o IHGB procurava conciliar a criação da identidade nacional, seus mitos e representações com a objetividade e o empirismo exigidos pela ciência. A História seria, portanto,

responsável pela criação da gênese da nação brasileira, traçando sua trajetória de progresso rumo à civilização. Segundo Corsetti (1999, p. 212), o papel reservado a institutos como o IHGB foi o de:

(...) construir uma história da nação, de recriar um passado, de solidificar mitos de fundação, de ordenar fatos buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos. Ou seja, a tarefa dos institutos vinculou-se à composição de uma história nacional para um país tão vasto e carente de delimitações não apenas territoriais. Assim, unificar a nação significava a construção de um passado que se pretendia singular, embora claramente marcado pelo perfil dos influentes grupos econômicos e sociais que participavam dos diversos institutos, onde os sócios eram escolhidos antes de tudo por suas relações sociais. É, portanto, no interior desse processo de consolidação do Estado Nacional, tão marcado por disputas regionais, que ganhou força a sistematização de uma história oficial.

Construída a base de sistematização da história do Brasil pela História erudita, sob o arcabouço da unidade étnica, da unidade administrativa e territorial e da unidade cultural, a História disciplina encarregou-se de concretizar um ensino que privilegiasse o crescimento da nação harmoniosa, organizada em função do bem comum, detentora de um passado sem conflitos, resistências e contradições.

No dizer de Elza Nadai (1997, p. 25), “A História se apresenta, assim, como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum – o cidadão nacional – destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira”. Nessa perspectiva, os objetivos da História acadêmica correspondiam aos da Histó-

ria disciplina escolar, pois, quando o Brasil se estruturava como nação após 1822, “a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade brasileira” (Abud, 1998, p. 30). Em sua tese de doutoramento, Bittencourt (1993) apresenta um rico estudo sobre a constituição do conhecimento histórico escolar, desde as primeiras décadas do século XIX até o início do século XX, por meio das análises dos livros didáticos de História produzidos no transcorrer desse período. Segundo a autora, a constituição de um saber escolar sofre inúmeras interferências do saber erudito, dos valores contemporâneos, das práticas e dos problemas sociais até transformar-se em um saber a ser ensinado.

Assim, “as disciplinas escolares se constituíram em um meio de legitimação de determinados conhecimentos. Esse processo de construção não foi linear. Foi permeado de confrontos entre os diferentes grupos que compartilhavam as esferas do poder” (Bittencourt, 1993, p. 136).

Dessa forma, o conhecimento histórico escolar foi sendo tecido através dos programas curriculares criados pelos dirigentes dos estados modernos, e o livro didático passou a ser o instrumento que expõe e torna assimilável o conteúdo prescrito pelo poder para um público heterogêneo.

No contexto educacional dos princípios do século XIX, predominou nas escolas primárias um ensino de História marcado pelos ensinamentos da História Sagrada, que visavam à formação moral das futuras gerações. Segundo Bittencourt (1993, p. 158):

A cultura histórica acessível à maioria da população era marcada pelos ensinamentos da História Sagrada, fornecedora de lendas, de dramas, epopeias com heróis que se difundiam e

eram transmitidos oralmente pela Igreja Católica. Esta memória histórica passou a ser sistematizada pelos programas escolares e, mais detalhadamente, pelos livros didáticos especialmente confeccionados para o ensino institucional.

A narrativa histórica construída simplificava os acontecimentos e projetava um determinado caminho a ser seguido, selecionando prioritariamente os fatos religiosos e valorizando os heróis detentores das virtudes morais do bom cristão. A constante preocupação com o tipo de ensinamento a ser ministrado às futuras gerações é resolvida com a fundação do Colégio Pedro II, em 1837 – ocorrida no mesmo período de criação do IHGB, pois, de acordo com Bittencourt (1993, p. 139):

(...) a História era concebida como necessidade social, devendo estar presente no ensino elementar e médio. Foi, entretanto, nos cursos secundários que se iniciou a organização e a estruturação das disciplinas de História. O plano de estudos de 1837 do primeiro colégio brasileiro de nível secundário, o Colégio Pedro II, incluiu a História como disciplina obrigatória e assim ela se manteve no decorrer do período estudado.

A trajetória de constituição de um corpus de conhecimento histórico destinado a ser ensinado nas escolas primárias, mas preferencialmente nas escolas secundárias, foi permeada por conflitos resultantes dos diferentes projetos político-educacionais arquitetados pelas classes dominantes.

O foco desses conflitos situou-se em dois polos: no predomínio da História Sagrada, em contraposição à

constituição de uma História laica de caráter positivista ou cientificista. Apesar disso conflitos, houve uma tendência à conciliação entre uma história mais próxima aos postulados da cientificidade, criada sob a dominação de um Estado independente, e uma história que não eliminasse os princípios educativos da Igreja Católica (Bittencourt, 1993).

Esses conflitos em torno da História a ser ensinada correspondiam às finalidades mais amplas impostas pela sociedade à instituição escolar. Evidenciam-se, então, diferentes objetivos e concepções de ensino engendrados nos programas curriculares. Por um lado, a continuidade de uma formação humanista e intelectual desejada pelos grupos mais conservadores do século XIX, em clara consonância com os interesses do Estado, no sentido de consolidar uma elite promotora do desenvolvimento da nação e consciente do seu papel de dirigente do povo para edificar uma definitiva consciência nacional. Por outro lado, um ensino pautado em currículos de cunho mais científico, pensados por grupos aparentemente mais progressistas, articulados aos ideais de progresso vindos notadamente do exterior, e a busca de explicitar as próprias mutações das disciplinas históricas.

Não obstante a existência de tais conflitos, percebemos que a permanência da História como disciplina obrigatória nos currículos das escolas secundárias esteve sempre ligada à missão que lhe foi reservada, qual seja: a formação de uma casta de privilegiados brasileiros, instruídos de acordo com os padrões e valores culturais do mundo ocidental cristão, “fazendo com que se identificassem com o mundo exterior civilizado”.

Os embates entre que tipo de história ensinar para a grande maioria da população – se História Sagrada ou uma História Civil profana – só são amenizados na segunda metade do século XIX quando, segundo Bittencourt (1993, p. 164):

(...) ao lado da História Sagrada emergiu a História profana, que conseguiu suplantar com dificuldades e lentamente o saber histórico divulgado pela Igreja. Tratava-se de uma História Universal destinada ao elitizado curso secundário, restando para o ensino elementar a História Nacional.

Já no período do regime republicano, os posicionamentos em defesa de um ensino dedicado à construção de uma moralidade humana comum a todos os homens “civilizados” pareciam mais claros e definidos. Institui-se a disciplina Instrução Moral e Cívica, substituta das aulas de religião, que se torna apêndice da História e destinada à formação civil do povo brasileiro, saído recentemente da escravidão e do autoritarismo monárquico. Portanto, o tema da nacionalidade é retomado na perspectiva da construção do cidadão nacional, com direitos e deveres expressos na Constituição.

Em princípios do século XX, quando efetivamente se inicia o processo de industrialização numa sociedade que se urbanizava, o tema “civilização e progresso” foi incorporado ao ensino e à produção histórica, fortemente influenciados pelas ideias de fora, especialmente da França. Os intelectuais brasileiros responsáveis pelo ensino e pela escrita da nossa história, adeptos da modernidade liberal e do cientificismo, apesar de algumas divergências, incorporaram os pressupostos do positivismo francês.

Durante o período conhecido como a Era Vargas, fazia-se necessária a criação de um sistema nacional de educação que possibilitasse maior controle por parte do governo federal sobre as ações realizadas nos estados.

A sociedade encontrava-se em difíceis momentos, pois carecia de inovações e de uma organização em novas bases, mas o comprometimento com a velha ordem oligárquica e aristocrática, que teimava em permanecer, dificultava a concretização de mudanças rápidas e significativas.

O desenvolvimento do sentimento nacional nos cidadãos comuns estava na ordem do dia, reafirmando o interesse do Estado em criar mecanismos de controle efetivo dos trabalhos destinados à educação da sociedade. Segundo Abud (1998, p. 105), “Os interesses do Estado e da Educação conjugavam-se na medida em que os indivíduos seriam instruídos nas formas conservadoras de ação e representação”.

Nesse sentido, a disciplina História, além de ser considerada a formadora dos cidadãos, constituía-se, de acordo com Abud (1998, p. 106), em:

(...) instrumento ideológico para valorização de um corpus de ideias, crenças e valores centrados na unidade de um único Brasil, num processo de uniformização no qual o sentimento de identidade nacional permitisse a omissão da divisão social, a direção das massas pelas elites e a valorização da ‘democracia racial’, que teria homogeneizado num povo branco a população brasileira.

Assim, essa disciplina assume contornos específicos para corresponder às finalidades exigidas pelo momento político, econômico e social, devido às diversas reformas

no aparelho educacional como um todo. Na reforma do ensino secundário de Francisco Campos, então Ministro da Educação, em 1931, com o seu currículo enciclopédico que visava a uma formação básica geral, os programas para a disciplina História, dispostos por séries, eram extensos, abrangendo História Geral, do Brasil e da América.

O governo de então deixava bem clara nos dispositivos legais sua concepção pragmática da História:

(...) conquanto pertença a todas as disciplinas do curso a formação da consciência social do aluno, é nos estudos de História que mais eficazmente se realiza a educação política, baseada na clara compreensão das necessidades de ordem coletiva e no conhecimento das origens, dos caracteres e da estrutura das atuais instituições políticas e administrativas (Hollanda, apud Abud, 1998, p. 106).

Em 1942, a reforma educacional promovida por Gustavo Capanema, em pleno regime autoritário do Estado Novo, dava continuidade à reforma anterior de 1931, aprofundando seu caráter propedêutico baseado numa formação predominantemente humanista e acadêmica. Justificando essa reforma, Capanema assim se pronunciava:

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanham, cerquem ou

ameaçem, um ensino capaz, além disso, de criar no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem e o seu destino (Nunes, apud Romanelli, 1998, p. 156).

Nesse contexto, podemos imaginar o peso que a disciplina História passou a ter no ensino secundário, bem como a Educação Moral e Cívica.

Para corresponder às finalidades impostas pela sociedade que vivenciava um regime político ditatorial, a disciplina História sofre algumas alterações: a História do Brasil separa-se definitivamente da História Geral, permanecendo como disciplina obrigatória e ampliando, com isso, sua carga horária total.

Na década de 50 e início dos anos 60, após a redemocratização do país e a expansão acelerada da industrialização com forte participação do capital estrangeiro, as finalidades postas à educação mudam de perfil. As contradições existentes no país eram alarmantes: o desenvolvimento econômico, o crescimento da urbanização e a fundação de Brasília, nos moldes da modernidade, não correspondiam às condições nas quais a sociedade se encontrava: alto índice de analfabetismo, enorme êxodo rural, falta de mão de obra qualificada para as indústrias, dentre outras.

A educação, compreendida então como fator de desenvolvimento e mudança social, passou a ser exigida por parcelas cada vez maiores da população, gerando demanda educacional e tornando necessárias a ampliação de oportunidades para escolarização e mudanças na organização do sistema escolar. Portanto, será na luta pela democratização da escola pública e pela eliminação do caráter de terminalidade que possuía a escola bási-

ca para a grande maioria dos brasileiros que as populações das áreas mais urbanizadas do país vão inserir-se.

Nesse contexto, cresce o interesse por mais escolas profissionalizantes e até mesmo por uma educação básica para o trabalho, dando início a um crescente processo de tecnização da formação escolar e diminuindo, assim, a importância da área das humanidades. Nas propostas curriculares, na distribuição da carga horária e na integração das disciplinas História e Geografia na área de Estudos Sociais, expressam-se o rumo que tomava a organização do sistema educacional brasileiro e, mais ainda, o significado da educação e as suas finalidades, principalmente após o golpe militar de 1964.

Assim, a construção do conhecimento histórico escolar dentro dos diferentes projetos político-educacionais, nas últimas três décadas do século XX, toma contornos bastante definidos.

Segundo Fonseca (1993), as políticas públicas destinadas à educação brasileira nas décadas de 70 e 80 enquadraram-se no binômio desenvolvimento econômico e segurança nacional do regime militar instituído, atingindo de diversas formas a área das humanidades, em particular o ensino de História. Desse modo, os índices alarmantes de analfabetismo, evasão e repetência presentes no processo de escolarização da sociedade decorriam em grande parte do projeto educacional implantado desde os governos militares até a Nova República.

Como representantes do projeto educacional implantado pós-64, a ESG (Escola Superior de Guerra) e o IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) viam a educação como um instrumento a serviço do desen-

volvimento econômico, como também o próprio governo tinha por característica a desobrigação do Estado com o financiamento dos ensinos médio e superior. Dessa forma, a política educacional dos anos 70 e 80, de uma maneira geral, mantém uma dimensão privatista predominando o privado sobre o público. Como bons exemplos da consolidação desse ideário, temos as reformas universitária de 1968 e a do 1º e 2º graus de 1971.

A Lei 5.540/68, da reforma universitária, visava atender às demandas sociais por cursos de graduação e pós-graduação; desmobilizar os movimentos estudantis; e ajustar a universidade à ordem política e econômica que se impunha mediante intervenções na sua organização político-administrativa. Já a Lei 5.692/71, que instituiu a reforma dos 1º e 2º graus, teria por principal objetivo transformar as escolas em capacitadoras de mão de obra para o trabalho, em detrimento de uma educação integral com ênfase na formação do educando. A elas caberia a formação profissionalizante: escolas e empresas numa relação de cooperação para atender às necessidades do mercado.

No entanto, Fonseca (1993) continua a mostrar que era clara a ausência de qualidade técnica dos trabalhos devido à falta de infraestrutura das escolas públicas, e que as escolas privadas se encarregaram de ministrar cursos noturnos que não precisavam de investimentos, tais como: magistério, contabilidade e secretariado, destinados na sua maioria aos alunos oriundos das classes trabalhadoras; e, numa outra frente de cunho exclusivamente privatista, expandem-se os cursos preparatórios para o vestibular – em parte pelo desmantelamento do 2º grau.

No que concerne mais propriamente às áreas do conhecimento, essa política educacional vai atingir de maneira danosa a área das humanidades e a das ciências sociais: o ideário de segurança nacional objetivava reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos que manifestassem atitudes de resistência ao regime instituído; os cursos de 2º grau preparatórios para o vestibular rejeitavam a opção pela reflexão e livre debate sobre os conteúdos relacionados com a realidade; e mesmo em 1982, quando acaba a predominância da formação específica sobre a geral, a área das ciências humanas encontra muitas dificuldades dada a desvalorização que sofrera: diminuição de carga horária, concentração de disciplinas em áreas de estudo, desqualificação dos profissionais com as licenciaturas curtas, etc.

Mais especificamente à disciplina História, se por um lado, após 1968, os problemas enfrentados ocorreram em estreita consonância com as diretrizes políticas do poder do Estado, ou seja, estavam inseridos nos objetivos mais amplos do projeto educacional em implantação, por outro, as forças sociais emergentes no processo de redemocratização, após os anos 80, tiveram grande atuação nas mudanças em relação ao ensino e à produção do conhecimento histórico.

Em consequência dessa política educacional, Fonseca (1993) denuncia a progressiva desqualificação dos professores de História, reiterada pela implementação de medidas que possibilitaram maior controle do processo de ensino: ampliação da burocracia, imposição de material didático; subordinação dos professores a orientadores e supervisores; autorização para organização das licenciaturas curtas, estas últimas justificadas pela carência de

professores qualificados para o mercado, estabelecendo um estreito vínculo com o mercado capitalista (formação rápida e econômica), o que revelava a compreensão de ser desnecessária uma formação longa e sólida para os trabalhadores em educação. Nas palavras de Fonseca (1993, p. 29):

Desqualificar o professor de História, ou qualificá-lo e prepará-lo para uma escola que impunha tarefas e necessidades de submissão à maioria da sociedade brasileira, significava sem dúvida fortalecer e legitimar um modelo antidemocrático e concentrador de riquezas, além de limitar ainda mais as possibilidades de debates mais profundos (na área) no interior das nossas escolas de 1º e 2º

A adoção de Estudos Sociais pela Lei 5.692/71, englobando História e Geografia e as disciplinas de OSPB e Moral e Cívica, com os seus profissionais formados nas licenciaturas curtas (1 ano e meio) e longas (3 anos), faz parte do mesmo processo e de significados ainda maiores, pois, dada a sua dimensão ideológica, descaracterizava as Ciências Humanas como saberes autônomos, transformando-as em um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social (Fonseca, 1993).

Assim, as disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), tornadas obrigatórias, constituíram-se num verdadeiro corpo doutrinário de civismo para o povo controlado pelo Estado, com programas centrados em conceitos como nação, pátria, integração nacional, tradição, lei, trabalho, heróis, etc.

Consequentemente, esvaziavam os conteúdos específicos da Geografia e da História, além de relacionar o conteúdo da História com atividades comemorativas (atos cívicos), fazendo seus professores serem identificados apenas como organizadores das mesmas; diminuir as respectivas cargas horárias para ceder espaço na grade curricular; e criar os centros cívicos como representantes do controle ideológico previamente definido pelo Estado, enquadrando o movimento estudantil na doutrina de Moral e Civismo de um caráter disciplinador de tudo aquilo que subvertesse a moral e a ordem pública.

Portanto, aos Estudos Sociais cabia promover o ajuste do educando ao meio e à boa convivência com os valores que possibilitassem o seu desenvolvimento dentro da ordem e da conservação. Dessa feita, seus conteúdos eram generalizantes, não reflexivos e dissolviam a especificidade do conhecimento histórico e geográfico num conjunto de noções superficiais sobre História, Geografia, Política, Sociologia e Filosofia (Fonseca, 1993).

Para o 2º grau, estavam direcionados os conteúdos influenciados pelos ditames norte-americanos (USAI-D-MEC), que deveriam enfocar uma história da América sem hostilidades, livre de conceitos ofensivos, sem ódios, valorizando os aspectos da cultura e do desenvolvimento.

Enfim, na elaboração dos programas de História, percebe-se claramente a adoção de critérios político-ideológicos para a seleção dos conteúdos a serem ensinados, pois esses deveriam ser temas e conceitos de interesses centrais do Estado que promovessem a formação cívica, impondo determinadas regras de conduta política (Fonseca, 1993).

Paralelamente ao projeto de desqualificação do professor de História, já nos primeiros anos da década de 70, crescem os movimentos de resistência representados, na sua maioria, por instituições acadêmicas, associações e sindicatos articulados com os movimentos populares mais amplos desse período. Destaca-se que, já desde 1973, aconteciam os debates sobre os Estudos Sociais na ANPUH e na AGB e, em 1976, a SBPC colocava-se contra as licenciaturas curtas e os Estudos Sociais (Fonseca, 1993).

No transcorrer dos anos 80, em consonância com as mudanças políticas, efetivam-se várias formas de luta dos profissionais de História e de Geografia em torno da eliminação dos Estudos Sociais e da reconquista dos espaços perdidos anteriormente, tanto de caráter técnico, como o caso do aumento da sua carga horária, como na retomada da autonomia dos professores para trabalharem com a especificidade das suas disciplinas, distancian-do, na medida do possível, a sua vinculação aos interesses da doutrinação político-ideológica (Fonseca, 1993).

No período citado, quando há uma complexificação das forças que atuam no país, o debate acadêmico intensifica-se e beneficia-se a partir das profundas reflexões sobre as mudanças em curso, tendo como seu local de produção e reprodução a universidade brasileira.

O ensino superior cresce na esteira do sistema capitalista, e a universidade torna-se agente importante para o desenvolvimento econômico, mas sem se importar com parâmetros mínimos de qualidade e sem pôr em prática o princípio da indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão. Também a pós-graduação teve um aumento significativo nesse momento, concentrando-se nas Ins-

tituições de Ensino Superior Públicas (Fonseca, 1993).

A produção historiográfica de então é marcada, de um lado, pelo autoritarismo e perseguição ideológica da ditadura militar e, por outro, pelo movimento de organização da sociedade na luta pela democracia e direitos básicos de cidadania (Fonseca, 1993).

Nos idos dos anos 70, a produção historiográfica aponta para o repensar do saber histórico, passando a discutir e redefinir “diversas abordagens a partir de uma crítica ao campo da história tradicional, única e globalizante” (Fonseca, 1993, p. 116). Nos anos 80, há uma diversificação dos temas e problemas pesquisados até então. A História Social é bastante significativa nesse movimento ao tentar uma releitura dos problemas abordados, tratando desde as condições de trabalho no interior das indústrias às lutas operárias anarquistas, à história da mulher, do negro e de outros grupos sociais minoritários. De acordo com Fonseca (1993, p. 117):

Os estudos sobre os movimentos sociais são recriados, passando a se ocupar da análise de experiências mais recentes, rompendo com modelos e referências teóricas que dificultam a apreensão da diversidade dos novos movimentos sociais.

Outras tendências teórico-metodológicas do conhecimento histórico são incorporadas pela produção acadêmica brasileira. Influenciada pelos novos olhares que vinham do exterior, sobretudo da Nova História francesa e da História Social inglesa, o resultado foi a dilatação do território temático e documental a ser pesquisado.

Responsável quase exclusivamente pelas mudanças

na produção do conhecimento histórico, à universidade cabia também a formação dos professores das escolas de 1º e 2º graus. Assim, o significado do trabalho intelectual assumido pela universidade colocava-a como produtora do conhecimento, detentora do discurso científico, e a escola como local de sua difusão e de vulgarização. É estabelecida, então, uma relação vertical entre esses espaços de produção e disseminação do conhecimento (Fonseca, 1993).

No final dos anos 70 e início dos 80, cresce, juntamente com a organização dos professores, a crítica a essa divisão do trabalho acadêmico, colocando na ordem do dia problemas relacionados a questões do ensino e da escola como espaço de construção do conhecimento, mediante experiências que há muito já vinham acontecendo, com ou sem a “autorização” da universidade. Segundo Fonseca (1993, p. 125), transformaram-se em foco de debates questões do tipo:

é possível produzir conhecimento na escola de 1º grau sem que isso signifique perda na transmissão e recepção de informações? É possível garantir um ‘patamar mínimo’ de transmissão de informações? A escola fundamental, produzindo conhecimento, não estaria baixando o nível do ensino? É papel da escola fundamental produzir ou reproduzir conhecimentos?

Assim, o discurso de integração universidade/ensino de 1º e 2º graus passa a apresentar-se como uma possibilidade de minimizar a ‘feiúra’, a ‘ideologização’ e o baixo nível do ensino de História na escola fundamental (Fonseca, 1993).

Participando da elaboração de programas curriculares, livros didáticos, cursos de “reciclagem” ou de formação continuada, e como organizadora e imple-

mentadora de pesquisas, estudos e experiências, a universidade vai lentamente modificando a relação vertical que possuía com a escola. Isso não sem uma releitura das relações que a própria escola passa a estabelecer com o contexto político-econômico e com a universidade, visto que seu discurso começou a representar tanto “a legitimação do discurso do poder como a sua desmistificação, ou seja, um outro poder, uma vez que se coloca contra a dominação sobre ela exercida” (Fonseca, 1993, p. 136).

Como parte importante desse processo, Fonseca (1993) ainda destaca a estreita ligação entre a produção do saber histórico realizado pelas universidades com o crescente mercado editorial brasileiro, que, por sua vez, desaguou/deságua boa parte dos seus produtos nas escolas do ensino fundamental.

Incentivada pelo Estado, a indústria cultural tornou-se parte significativa do trabalho educativo realizado nas escolas. Representando essa estreita vinculação entre política educacional/mercado editorial/ensino de História, estava a adoção em massa de livros didáticos, que assumiram durante muito tempo a forma dos programas curriculares das escolas.

A indústria cultural renova-se absorvendo as mudanças técnico-metodológicas advindas dos setores intelectuais. Portanto, a diversificação das temáticas pesquisadas e da documentação, o uso de outras linguagens como recurso didático, fazem emergir um mercado promissor que oferece, em pouco tempo, novidades como as publicações de coleções dos chamados paradidáticos, de CD-ROMs interativos.

Além disso, essa indústria cultural, em anos recen-

tes da nossa história, tem tido um papel cada vez mais singular e estratégico na formação da opinião pública, principalmente os meios que têm o alcance de massa. O uso de determinada linguagem e a maneira como se abordam os temas em discussão remetem o leitor a uma dada visão de mundo e, por que não dizer, a uma determinada concepção da própria História, na qual estão, de certa forma, implícitos os diferentes interesses dos grupos sociais. Como afirma Fonseca (1993, p. 150):

A escola fundamental [como também a universidade] constitui-se, portanto, num espaço onde todos estes interesses estão em constante disputa. Pode-se impor tanto um ensino de História deslocado das práticas sociais quanto se pode desenvolver um ensino comprometido com o debate da diversidade das experiências históricas.

A década de 1990 representa o aprofundamento das preocupações e discussões em torno das questões relacionadas ao ensino. Há uma preocupação constante nas Secretarias de Educação de vários estados com a formulação de novas propostas pedagógicas, bem como com as condições físicas das escolas, a falta de material didático e as péssimas condições de trabalho, que se constituem em alvos de crescentes reivindicações por parte dos trabalhadores em educação.

O avanço das novas tecnologias e o rápido processo de globalização ao qual todos são submetidos, aliados aos debates nas instâncias acadêmicas sobre a importância de serem repensadas as teorias pedagógicas, curriculares e da própria História, contribuem para movimentar mais rapidamente o motor das transformações. Ampliam-se

fronteiras, formulam-se novos problemas, criam-se novos objetos, vislumbram-se com novos olhares outros horizontes e todas essas questões são remetidas para a inter-nalidade da sala de aula, tornando-a o foco das reflexões.

Nesse sentido, na seleção, organização e sistematização do conhecimento histórico escolar são levantadas indagações do tipo: O que é significativo? O que deve ser ensinado/aprendido? A partir de que critérios e com quais objetivos se selecionam conteúdos e se excluem outros? Como ensinar? Que aluno, para qual sociedade?

A partir dessas indagações, aprofundam-se as reflexões sobre a prática pedagógica do professor e as representações acerca da realidade sociocultural que o circunscreve. E ainda, reiteram-se questões que já lhe eram colocadas desde os anos 1950, como, por exemplo, a responsabilidade pela formação da consciência crítica do aluno, do cidadão.

Assim, ensino de qualidade, ensino urgentemente mais dinâmico, interessante e sintonizado com as coisas do presente, constitui metas para que o reclamado tradicionalismo seja definitivamente superado e a importância da disciplina seja reconhecida.

Hoje, na passagem do século XX para o XXI, podemos constatar como essas discussões foram ampliadas. Novos atores, diferentes lugares e instituições tomam para si a responsabilidade em relação ao ensino realizado em todas as áreas do conhecimento e nos três níveis de escolarização. Professor-conhecimento-aluno formam o tripé de uma instituição que, ao mesmo tempo que é vista por alguns como irremediavelmente fracassada, torna-se para outros fonte de esperança para as utopias que permanecem.

Portanto, os trabalhos de pesquisa mais recentes sobre a disciplina História e as problemáticas relativas ao seu ensino apresentam valiosas informações – quantitativas e qualitativas – a respeito dos seus produtores, da renovação do material didático e da sua utilização pelo professor, da ampliação das fontes com novas possibilidades de leitura, das diferentes concepções de História e de Educação.

Mas se, por um lado, temos a ampliação e o aprofundamento das reflexões sobre a História e o seu ensino, por outro, a realização de trabalhos considerados inovadores ainda se apresenta como experiências ditas “alternativas” em sala de aula e que, no mais das vezes, como afirma Oliveira (1999, p. 119), “são experiências individuais de professores cansados da desmotivação dos alunos com as aulas de História. Não extrapolam os muros da escola; são circunscritas, não raramente, àquela disciplina, naquela sala de aula”.

A partir dessa realidade, tem sido comum inúmeros estudos continuarem destacando como o principal problema do ensino de História a memorização de nomes, datas e fatos em detrimento da interpretação e da reflexão. Sendo assim, para entendermos a trajetória do conhecimento histórico escolar nos últimos anos, torna-se necessário continuarmos explicitando indagações, novos questionamentos, reproblematisações que, por mais que sejam parecidas com as de ontem, não possuem os mesmos significados.

Para o aprimoramento do trabalho pedagógico, pois, são fundamentais indagações como: Quais os registros que estão sendo inscritos e conservados na memória dos alunos sobre a disciplina História? Qual o conhecimento histórico que eles consideram relevante para relacionar

com as questões do presente? Como modificar os sentidos a respeito do ensino de História, que parecem inalterados de geração a geração, sem minimizar o conhecimento ou cair na preocupação excessiva quanto ao “como” ensinar?

Reconhecendo todo o conjunto de inovações teórico-metodológicas que surgiu nos anos 1980 e cresceu, sobretudo na década de 1990, atingindo as mais diferentes esferas da produção/transmissão/divulgação do conhecimento histórico, parece-nos que as ‘constatações’ de que o ensino de História se restringe ao factualismo são anacrônicas, reducionistas e já incorporadas ao senso comum (Oliveira, 1999).

Acreditamos, portanto, que para superar as problemáticas relativas ao ensino de História requer-se começar o quebra-cabeça ao contrário, fragmentando a cena posta, enraizada e reiterada, para construirmos uma outra realidade, visto que, apesar desse aparente continuum no aprender/ensinar História, a vitalidade de sua problemática continua a tirar o sono de grande parte daqueles que com ela trabalham. Sobretudo porque ensinar e aprender constituem um processo multifacetado, pela própria função de formação a que se destina, constituído por homens, mulheres, instituições, interesses e poderes determinados por contextos espaço-temporais e, logo, socioculturais diferentes.

Pensamos, por conseguinte, que as diversas questões relacionadas com a História como disciplina escolar estão ligadas às práticas internas e externas à escola, pois, como afirma Santos (1990, p. 27), “a análise da emergência e desenvolvimento de uma disciplina deve articular o educacional ao social e lidar com com-

plexas relações existentes entre esses dois níveis”.

Por tudo isso, entendemos que refletir sobre o ensino de História é conhecer as concepções de História e Educação que o guiam; é tornar inteligíveis as diretrizes implícitas e explícitas do seu currículo; é questionar a formação do seu professor; é reconhecer as finalidades que lhe são postas; é dar outro significado à avaliação escolar; é dinamizar, humanizando, as relações professor-aluno; é, enfim, produzir/transmitir, repetir/refletir, decorar/compreender, aceitar/criticar o conhecimento histórico, num movimento de idas e vindas, de rupturas e conservações, como acontece com todo processo constituído por seres humanos.

CAPÍTULO III

A Proposta Pedagógica Professor Carlos Maciel: Traduzindo as Possibilidades e os Limites do Ensino de História

*Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar.
Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar.
Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada
é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a
constitui.*

*Toda proposta contém uma aposta, que é preciso conhecer para que seja
possível problematizar a prática, intervir, modificar.*

(Sonia Kramer)

A Proposta Curricular da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Pernambuco (SECE/PE), intitulada Subsídios para a Organização da Prática Pedagógica nas Escolas, volume 10, de 1992, que compõe a Coleção Professor Carlos Maciel, constituiu-se como o principal documento de orientação teórico-metodológica para o ensino de História no transcorrer da década de 1990 em toda a rede estadual.

A coleção é composta de 22 volumes, abrangendo todas as disciplinas que integram a grade curricular dos ensinos fundamental e médio, como também as orientações específicas para as modalidades de ensino: Alfabetização, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Magistério. O nome que lhe foi atribuído é uma homenagem póstuma ao importante educador pernambucano, Carlos Frederico do Rego Maciel, falecido em março de 1979. O pensamento educacional desse educador, bem como sua contribuição à educação per-

nambucana, enquanto professor, pesquisador e participante direto e ativo das instâncias de planejamento e organização escolar da Secretaria de Educação do Estado, estão reunidos numa coletânea, de 3 volumes, intitulada Antologia de Carlos Maciel, publicada em 1982.

Esse documento foi tomado como fonte da nossa pesquisa, haja vista ser um conjunto de diretrizes para o ensino de História, com o qual mantivemos uma atitude investigativa, de perguntas e busca de respostas que muitas vezes não estavam explícitas nem mesmo escritas. Para refletirmos sobre essa proposta pedagógica, consideramos de fundamental importância o conhecimento da sua história, o processo e os agentes de sua construção, a forma de sua implementação na rede estadual, a organização dos conteúdos, o arcabouço teórico e suas sugestões metodológicas.

Sendo assim, procuramos realizar uma leitura do documento escrito, enquanto “uma previsão possível do que poderá ser tomado em consideração pelas professoras [es] para a prática em sala de aula” (Lima, 2000, p. 54), como também direcionamos nossa atenção para o significado das palavras contidas nas entrevistas realizadas com os especialistas e professores participantes da sua construção, no sentido de compreendermos o que está além do que se escreve ou do que se faz, daquilo que fica na superfície das evidências.

3.1 História

A história da nossa proposta pedagógica pode ser dividida em dois momentos: o primeiro, situado entre os

anos de 1988 a 1990, quando se deu a constituição de uma equipe de ensino em cada DERE do Estado, destinada a coordenar os encontros com o professorado para discutir e sistematizar esse subsídio teórico-metodológico para o ensino de História; o segundo, ocorrido durante os anos 1992 e 1993, quando da sua apresentação aos professores da rede estadual para posterior implementação nas escolas.

Na segunda metade dos anos 1980, o país vivia politicamente a volta da redemocratização do Estado após o período da ditadura militar (1964-1984), com o movimento das eleições diretas para os governos estaduais, assembleias legislativas e o Congresso Nacional. Em 1986, elegeu-se pelo voto direto, para governador do estado de Pernambuco, Miguel Arraes de Alencar, após a sua volta do exílio político devido ao golpe militar de 1964.

Caracterizado como um governo popular, a gestão de Miguel Arraes, no quadriênio 1987-1990, contou com o apoio de entidades da sociedade civil, reunidas em torno de um projeto político-social voltado para atender às demandas sociais e para ratificar a construção da democracia no país.

Nesse governo, a Secretaria de Educação dirigida pela professora Silke Weber traçou suas metas de atuação na perspectiva de materializar diretrizes educacionais formuladas na luta social mais ampla, colocando na centralidade dos objetivos a garantia de acesso da maioria dos segmentos sociais à educação básica de qualidade (Pernambuco, 1988). Como parte das políticas educacionais, foi implementada pela Diretoria Escolar de Ensino (DEE), por meio do Departamento de Ensino Fundamental, uma política de capacitação para os professores de cada área, com o objetivo de instrumentali-

z -los com um conhecimento atualizado para constitu -rem uma equipe de ensino, no sentido de trabalharem diretamente com os professores das suas respectivas regionais, implementando um processo de discussão teórico-metodológica que culminaria na elaboração de uma nova proposta pedagógica para cada disciplina curricular.

Dessa forma, o primeiro momento da história da proposta pedagógica de História começou por volta de 1988, com a criação das condições necessárias   implantação de um projeto de capacitação para os professores, como nos descreveu em entrevista uma das professoras responsáveis pela sua elaboração:

(...) a gente instalou uma política de capacitação imediatamente, uma política de capacitação e o grande objetivo dessa política era exatamente fazer com que os professores acompanhassem os debates das áreas, (...) então a gente fez o seguinte, (...) a gente elegeu alguns capacitadores por seleção, foram 40 na área de História, todas as áreas foram 40, das diferentes DEREs e a esses professores nós patrocinamos um curso de especialização durante o ano inteiro com o departamento de História da UFPE, então nós trabalhamos com os departamentos de História, de Ciência, de Geografia, cada área ficava com o seu grupo de quarenta, aí nós instalamos a chamada equipe de ensino, que essa foi a equipe dirigente das áreas na Secretaria de Educação, era um corpo técnico, capaz, competente, pra dirigir as propostas das áreas, (...) nós fomos sistematizando os conteúdos da capacitação, que eles mesmos eram os protagonistas, (...) e aí, o pessoal foi se instrumentalizando, foi se capacitando, foi discutindo suas questões, foi criando companheirismo, a noção de ter um par, saber quem buscar pra discutir o quê, e era isso de fato que a gente queria, que eles soubessem buscar as referências para uma política de formação continuada ... (especialista 3).

Ao descrever o processo de organização da política de capacitação então implementada, a professora enfatiza que havia uma grande preocupação em oportunizar espaços de discussão para todos os segmentos da Secretaria de Educação, onde o direito de opinar, discordar e sugerir era considerado o “carro-chefe” dos trabalhos. Para isso, fez-se necessário criar mecanismos de representatividade do professorado, nos quais processos de seleção foram implantados com o objetivo de oportunizar a participação de todos. Oferecer oportunidades, recursos e estimular a participação do professorado foi entendido como a grande e primeira tarefa a ser realizada, dada a sua ausência nos espaços de reflexão e decisão sobre as questões diretamente ligadas ao seu trabalho.

Nessa perspectiva, a formação das equipes de ensino em cada área do conhecimento foi feita após um processo seletivo e a realização de um curso de capacitação/especialização, a que se referiu acima a professora. E, à medida que os estudos iam acontecendo, esses professores tinham a responsabilidade de multiplicar os trabalhos participados, encaminhando discussões, avaliações e sugestões junto aos colegas, para que, a partir de um trabalho coletivo, fosse possível a construção de uma nova proposta curricular.

De acordo com a referida professora, o objetivo era tornar os professores protagonistas do processo de mudança em via de implementação, sendo necessário mostrar-lhes os “caminhos das pedras”. No entanto, devido ao descaso com que anteriormente fora tratada a qualificação profissional, essas oportunidades não puderam abarcar todas as carências sentidas, tampouco atingir todo o corpo docente. E, ainda, os problemas administrativos/

burocráticos e financeiros enfrentados dificultavam a agilidade dos trabalhos. Em muitos casos, seus desdobramentos não aconteceram no tempo esperado pela gestão política daquele momento. Segundo essa mesma professora:

(...) o que a gente fez foi exatamente ter mostrado o caminho das pedras, mostrado pra eles (os professores) que não existe um ensino único, pronto e acabado no qual eles aprenderam e foram formados, sem discussão; que a ciência é uma coisa discutida, que é provisória, que o conhecimento é provisório e que eles têm que acompanhar o debate da área, (...), pra isso eles precisariam de quê? De ter mais mobilização, de ter continuidade, de consolidar uma cultura investigadora do professor, e lamentavelmente não foi feito, (...) isso não é um processo que se constrói em 4 anos, (...) é impossível qualquer governo em 4 anos recuperar as perdas históricas e os déficits de uma ditadura de 25 anos... (especialista 3).

Todo esse processo de construção da proposta pedagógica para o ensino de História e as expectativas de uma grande parte do professorado na época foi comentado em entrevistas por duas professoras que integraram a pesquisa. Elas participaram do referido curso de capacitação e, posteriormente, fizeram parte da equipe de ensino de História em suas respectivas DEREs. De acordo com uma das professoras:

(...) para entrar na equipe de ensino foi através de concurso, (...) o objetivo era capacitar o professor, (...) a gente foi convidada para fazer um curso de capacitação, ou seja, um curso de extensão, onde a gente discutia a metodologia e a reformulação do ensino de História com os professores da Universidade, isso em 15 dias e os outros 15 dias a gente voltaria para as escolas para discutir com

os professores, ou seja, a gente iria capacitar dentro de uma nova visão do ensino da história. (...) A gente marca um encontro, numa escola núcleo, uma escola como centro, vamos dizer, as dez escolas mais próximas, então os professores de História daquelas dez escolas faziam uma turma normalmente um grupo de 20 a 40 professores e nós fazíamos as capacitações (...) (grupo 1, 6ª entrevista).

Os aspectos positivos citados por essa professora estavam centrados na forma como os trabalhos foram encaminhados, denotando a perspectiva de democratização dos mecanismos institucionais para a socialização do conhecimento. E os aspectos negativos diziam respeito às dificuldades de operacionalização das atividades com os professores, tolhendo o desejo de participação da maioria e o alcance da qualidade dos trabalhos realizados por falta de um acompanhamento adequado e sistemático.

No que diz respeito aos aspectos positivos e negativos do processo então vivenciado, apreendidos na fala da professora, consideramos que eram claras as posturas quanto à forma e ao lugar de produção e reprodução do conhecimento.

Nesse processo, a vinculação das esferas do poder estatal com a Universidade dava-se no sentido de que esta última assumisse a atualização do corpo docente. Aos professores do ensino fundamental e médio, considerados despreparados e incapazes de encaminhar um processo de discussão teórico-metodológica, era oferecido o saber produzido na Universidade: informações e orientações mais atualizadas a respeito das diversas áreas do conhecimento.

Não pretendemos aqui desconsiderar a importância dos trabalhos realizados na Universidade, tam-

pouco seu papel para a formação profissional; todavia, enfatizamos que na maioria das vezes os programas de capacitação desenvolvidos nas universidades não levam em conta a diversidade dos trabalhos que acontecem nas escolas de ensino fundamental e médio, restringindo assim as possibilidades de trocas entre teorias e diferentes experiências, reproduzindo as dicotomias existentes entre teoria/prática, produção/reprodução, tão cristalizadas no cotidiano das nossas escolas, para não dizer em todo nosso sistema educacional.

Não obstante na década de 1980 já haver um movimento de críticas a essa concepção da Universidade enquanto produtora e detentora do saber e da escola básica como transmissora e “vulgarizadora” desse saber, ambas as posturas ratificam as relações estabelecidas há muito entre esses diferentes graus de ensino (Fonseca, 1993). Uma outra experiência relatada possibilitou-nos a compreensão de como ocorreu a articulação da Secretaria de Educação com as demais DEREs situadas no interior do estado, já que a professora trabalhava e residia numa cidade da Zona da Mata e vivenciou a realização desse trabalho a partir da sua localidade:

(...) então a gente começou fazendo um trabalho na escola, da escola, escolhia três pessoas, aí pegou o município, e iam exatamente pra DERE, representando cada cidade foram três professores. ... então a gente seguia exatamente esses passos: primeiro na escola, então depois, os professores de História..., cada escola preparou um grupo (3) junta a cidade e a cidade vai à DERE. no primeiro momento havia uma preocupação das pessoas mudar, as pessoas tinham medo, certo, a mudança sempre traz algumas interrogações e as pessoas tinham dificuldades, por que vai mudar? foi um trabalho devagar, por que foi de base mesmo, ele sai das

escolas, depois dos municípios, depois das DEREs, depois um representante das DEREs vinha pra cá (Recife), foi um trabalho... quer dizer, se não foi vivenciado..., no começo não foi vivenciado por todos, mas pelo menos foi um trabalho de base, porque a outra (referindo-se à proposta anterior) eu não sei nem como foi... (grupo 1, 5ª entrevista).

Assim, o primeiro momento da história dessa proposta pedagógica é mencionado pelas professoras entrevistadas, que participaram diretamente da sua construção, como um momento cheio de troca de experiências, rico nas suas propostas de inovação e que contou com uma boa participação dos professores da rede, o que denota a importância dada à forma como foi realizada a sua construção, talvez até maior que ao resultado final alcançado.

Reconhecemos na fala dessas pessoas que o mencionado período significou a tentativa de superar certas postas e implementar mudanças nas práticas vivenciadas há muito tempo. No entanto, esse não foi um processo linear, muito menos progressivo, no sentido de caminhar para uma forma acabada de proposta curricular, haja vista os conflitos existentes: o medo das mudanças, a insegurança em relação ao preparo teórico, a falta de material de trabalho adequado e de tempo, bem como as lutas entre as diferentes tradições, concepções epistemológicas e posturas político-pedagógicas.

Nesse sentido, ressaltamos que a experiência vivenciada não foi circunscrita ao Estado de Pernambuco, visto que em todo o país aconteciam movimentos de reivindicações pela democratização e melhoria da escola, tanto pelas ações de reorganização e valorização da categoria como pela busca de participação e ampliação dos debates em torno da organização do ensino, incluindo-se

aí as orientações pedagógicas destinadas às disciplinas da grade curricular. Conforme afirma Fonseca (1993, p. 86):

(...) os anos 80 são marcados por discussões e propostas de mudanças no ensino fundamental de História. Resgatar o papel da História no currículo passa a ser tarefa primordial depois de vários anos em que o livro didático assumiu a forma curricular, tornando-se quase que fonte ‘exclusiva’ e ‘indispensável’ para o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, nas diversas associações científicas (ANPUH, SBPC) e sindicais e nos seminários, congressos e fóruns educacionais, as preocupações acerca do ensino de História ganham espaço. Nos finais dos anos 80 e início dos 90, são publicadas novas propostas pedagógicas para essa disciplina em quase todos os estados do país (Fonseca, 1993). Algumas dessas propostas tornaram-se inspiradoras de outras, como foi o caso da proposta de São Paulo, coordenada pela CENP (Coordenadoria dos Estudos e Normas Pedagógicas), e da de Minas Gerais, tendo esta última, inclusive, servido de orientação/modelo para os trabalhos que se realizavam em Pernambuco.

No contexto de mudanças da vida política do país, com a reorganização das entidades civis e novas perspectivas almejadas por toda a sociedade, vivia-se um momento de “revalorização da ação social e da participação política”, e nada mais natural e compreensível que o sentimento de apreensão que tinham os professores diante da possibilidade de participação na construção de um novo projeto político educacional, devido à completa ausência de diálogo, no passado recente, entre esses profissionais e os órgãos dirigentes da Se-

cretaria de Educação, quando da elaboração de normas/instruções para direcionar a organização escolar e, mais especificamente, a internalidade da sala de aula.

O segundo momento dessa história caracteriza-se pela forma como ocorreu a sua finalização, divulgação e implementação nas escolas.

Em 1990, com o fim do governo de Miguel Arraes, é eleito Joaquim Francisco para governador, no período 1991-1994. Politicamente, o Estado vivia o retorno das forças que historicamente estiveram no poder. A aliança dos grupos políticos de centro-direita, predominantemente ligados ao Partido da Frente Liberal (PFL) e mais concentrados no interior do Estado, levou à derrota o projeto de continuidade das políticas públicas de caráter social e democrático implementadas na gestão anterior.

A Secretaria de Educação, Cultura e Esportes passa a ser de responsabilidade de José Jorge, que promove as alterações necessárias quando da mudança de um governo. Essas mudanças atingiram profundamente o movimento de capacitação dos professores que formavam as equipes de ensino das DEREs e, conseqüentemente, modificaram a forma de sistematização dos trabalhos que tinham como uma das metas a elaboração da nova proposta para o ensino de História, bem como para todas as demais disciplinas curriculares. De acordo com a citada professora:

(...) quando a nova administração chegou, ela fez o seguinte: tirou todos os protagonistas, mudou as equipes, dispersou esse corpo técnico que eram 'os técnicos de Arraes', dispersou, ao invés de continuar com a equipe de capacitação, ela colocou outros protagonistas, quer dizer,

outras pessoas que nem necessariamente participavam do processo, aí o pessoal foi disperso, completamente disperso e a instituição perdeu com isso (especialista 3).

Como parte das mudanças administrativas que foram realizadas, no ano de 1991 foi convidado um professor universitário para coordenar a equipe de ensino da Secretaria de Educação nos trabalhos de finalização da proposta pedagógica de História. Segundo o próprio coordenador:

(...) começou na verdade, todo o processo de discussão começou no governo de Arraes, e depois a coisa ficou solta e o governo de Joaquim Francisco foi que fechou aquela proposta que deu aquela coleção Carlos Maciel. (...) então era melhor ter alguma coisa, mesmo que fosse alguma coisa que não tivesse muito dentro de uma concepção de educação... que batesse com os interesses do grupo que estava no poder, mesmo que fosse totalmente distante disso, mas era melhor que se tivesse qualquer coisa, melhor ter, porque serviria de norte para... um norte que direcionaria o trabalho da educação escolar, porque o fechamento foi feito exatamente na administração de Joaquim Francisco (especialista 2).

Ainda de acordo com o referido professor, as pessoas que participaram do curso de capacitação/especialização da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), oferecido pelo Estado, acharam o curso excessivamente acadêmico e não trataram de questões da prática pedagógica, o que não contribuiu para a escrita de uma nova proposta pedagógica para o ensino de História. Por isso os trabalhos ficaram soltos, os professores com muita dificuldade em definir conteúdos para as séries, o que os fez centralizar e definir a conclusão da referida proposta.

Na realidade, a maioria das informações relatadas nas entrevistas dos técnicos/especialistas sobre a forma

como os trabalhos de finalização da proposta foram realizados divergiram, especialmente quanto à autoria dos textos escritos e à forma de encaminhamento das atividades.

Quanto ao como as coisas aconteceram, ora se reconhece como significativo o processo de construção e participação implementado na gestão de Miguel Arraes, ora se afirma que houve muita discussão, mas nada foi concluído, ficando “tudo muito solto”.

Quanto à autoria dos textos, percebemos que os representantes dos diferentes momentos vivenciados atribuem a si e ao seu grupo os méritos dos trabalhos, mas também algumas das responsabilidades pelos erros cometidos, terminando por remeter as deficiências do que fora realizado aos problemas de ordem mais estrutural. Por outro lado, o que apreendemos como significativo na fala das professoras que participaram de todo o processo foi o fato de que as ideias de democratização e de construção coletiva envolvidas anteriormente na sua construção foram deixadas de lado quando da sua apresentação e implementação nas escolas.

Assim, os trabalhos de finalização da proposta, centralizados na equipe de ensino da Secretaria de Educação e coordenados pelo professor-assessor, foram concluídos e apresentados na Semana Pedagógica de História, realizada em agosto de 1991, na versão intitulada “Elementos Básicos para a Construção da Prática Pedagógica de História”, encontro que contou com a participação de 75 professores de História, sendo alguns pertencentes às equipes de ensino das DEREs da capital e interior⁶.

No entanto, conforme afirma um dos membros da equipe central de História da Secretaria de Educação,

que entrou na equipe em princípios de 1991 e até hoje se encontra à frente dos trabalhos relativos à referida disciplina, o grupo de técnicos das DEREs e dos professores rejeitaram a proposta, sob a argumentação de perda de espaço de participação e da forma imposta como estava sendo apresentada. Então, “a equipe da Secretaria ficou muda, sem argumentação!” (especialista 1).

Após esse momento, os trabalhos foram retomados no sentido de revisar a versão anterior, mas continuaram a acontecer de forma centralizada, com estudos, leituras, consultas a propostas curriculares de outros estados como Santa Catarina. Num segundo encontro, realizado no Centro de Convenções em Olinda (PE), foi apresentada a versão revista, que no ano seguinte saiu publicada como volume 10 da Coleção Professor Carlos Maciel, com o objetivo de subsidiar a organização da prática pedagógica nas escolas. Esse segundo encontro foi um Fórum de Educação, destinado a todos os professores, onde foi apresentada para cada disciplina curricular sua nova proposta pedagógica.

A implantação dessa proposta nas escolas ficou a cargo das equipes de ensino das DEREs, que já se encontravam em processo de dispersão, tendo ficado a equipe central da Secretaria de Educação afastada desse trabalho de divulgação e acompanhamento dos trabalhos com os professores.

A respeito da circulação da proposta, tanto na capital e região metropolitana como, principalmente, no interior, obtivemos declarações desencontradas. Afirma-se administrativamente que os volumes que compõem a Coleção Professor Carlos Maciel, correspondentes a todas as disciplinas curriculares, foram impressos e enviados para cada DERE para serem distribuídos nas escolas; porém, no

caso de História, de acordo com os professores entrevistados, as formas de sua obtenção foram as mais diversas.

No que diz respeito à forma de distribuição dessa proposta nas escolas, acreditamos que tenha sido de fato bastante problemática, pois somos conhecedores das falhas de comunicação existentes entre as diversas instâncias que compõem a Secretaria de Educação em nosso estado. O processo burocrático, as distâncias, a falta de recursos suficientes tanto materiais quanto humanos, como também a pouca vontade política, de fato tornam-se sérios obstáculos para a implementação de uma política pública.

No plano da divulgação, foram marcados encontros de capacitação para a apresentação da proposta, mas, devido aos obstáculos acima citados, não chegaram a atingir um número expressivo de professores da rede.

O depoimento desta professora/capacitadora, citado a seguir, revela alguns desses obstáculos que influenciaram na realização dos encontros de capacitação, comprometendo seus resultados:

(...) eu acho que não houve, vamos dizer, capacitadores suficientes pra que realmente tivesse abrangido todo o professorado da rede, não abrangeu, talvez não houvesse condições, realmente havia, vamos dizer, 3 capacitadores ou 2 em cada DERE pra 200, 500 professores, tinha disciplina que tinha até 400 professores, então não houve assim acompanhamento no todo. (...) iniciando as capacitações o professor tinha reação questionando que porque ele iria se capacitar agora se ele deveria ser capacitado na Universidade, eles questionavam inicialmente, né? Então... embora eles fossem convidados, um detalhe interessante, embora fossem convidados eles não participavam, uma outra parte do professor que tem aquela questão infelizmente, que os diretores não passam a informação, não tomava conhecimento, então reagia dizendo que não participou

porque não tomou conhecimento pela escola, então ficava aquela parte que não queria participar, uma outra parte que não tomava conhecimento porque os diretores não passaram a tempo pra eles, então, dentro dessa situação, vamos dizer, uma grande parte do professor não participou, uma por parte do conhecimento, outra por falta de vontade também, então esses dois pontos, eu acho que... nós vimos, inclusive a gente discutia na época, exatamente dificultou com que a maioria pudesse participar, mas realmente, vamos dizer, um percentual de 30% do professorado participou (grupo 1, 6ª entrevista).

Dentre os obstáculos apontados na fala acima a respeito das capacitações, reconhecemos: a falha na comunicação entre as instâncias administrativas e as escolas, como também entre a direção das escolas e os professores, o que dificultou a divulgação desses encontros; a crítica ao próprio uso do termo capacitação, afastando alguns profissionais por não se considerarem incapazes; a falta de tempo do professor para o amadurecimento das questões apresentadas, denotando uma disparidade entre o tempo necessário para o professor e o tempo exigido pelo governo para a implantação de uma política pública; a falta de condições estruturais de organização e a dúvida quanto à própria utilidade desses encontros, visto que não ocorriam de forma sistemática e as amplas discussões levantadas não raras vezes perdiam a especificidade das questões referentes à proposta de História.

Apesar de a maioria dos entrevistados que já trabalhava na rede estadual no ano de 1993 ter participado de encontros de capacitação, constatamos, em parte pelos fatores acima citados, que o conhecimento da proposta pedagógica de História no momento de sua implantação nas escolas aconteceu de forma pontual e localizada.

Ainda no que diz respeito à divulgação e implementação da proposta nas escolas, evidenciamos um quase total desconhecimento desse processo por parte dos professores recém-ingressos na rede estadual de ensino, após o último concurso ocorrido em 1994, mostrando a falta de um acompanhamento sistemático do trabalho realizado nas nossas escolas, papel atribuído anteriormente às equipes de ensino das DEREs, que foram gradativamente extintas. Isso ratifica a necessidade tão apontada pelos professores entrevistados de um coordenador pedagógico em cada unidade escolar que realize esse trabalho de troca de informações, de discussão e de acompanhamento, facilitando um relacionamento e uma prática articulados na escola.

A forma assistemática como ocorreram os trabalhos, a pouca abrangência do corpo docente da rede estadual, o desestímulo quanto à profissão, o descrédito das políticas públicas e dos órgãos administrativos/organizacionais que existem nas diferentes instâncias do sistema educacional configuram situações de avanços e retrocessos na condução desse processo de construção e implementação curricular.

Nesse sentido, foi vivenciado um período confuso, de instabilidade e insegurança, característico de uma transição que longe estava de encerrar-se e de ter seus

3.2 Estrutura

A proposta pedagógica para o ensino de História em análise divide-se em duas partes: a primeira apresenta dois pequenos textos que formam suas considerações gerais, seguidos de uma breve introdução, do programa de conteúdos para o ensino fundamental, da

orientação metodológica geral para os conteúdos listados de 5ª a 8ª séries e das referências bibliográficas.

A segunda parte é destinada ao ensino médio: apresenta o programa de conteúdos do 1º ao 3º ano, a orientação metodológica referente a cada ano e as referências bibliográficas. No final, nomeia as equipes de ensino de cada DERE do Estado que participaram da elaboração e organização do documento, bem como a assessoria prestada por um professor de História da Universidade de Pernambuco (à época Fundação de Ensino Superior de Pernambuco – FESP).

A referida proposta apresenta nas suas considerações gerais uma síntese do contexto sociopolítico e econômico brasileiro, ressaltando que, apesar das crises que produzem profundas desigualdades, o modelo de crescimento implementado nas últimas décadas de 1980 e início dos anos 1990 possibilitou, por um lado, uma expansão do sistema educacional com o aumento substancial de oferta de oportunidades e, por outro, um certo desprezo pela qualidade do ensino ministrado. Nesse contexto, ainda é ressaltada a pertinência do movimento de reflexão acerca dos currículos escolares que acontece em todo o país.

Nesse quadro, a proposta sugere que o ensino de História seja repensado no sentido de superar velhas práticas, procurando incorporar novos saberes e metodologias, pois, enquanto saber escolar, a História é compreendida como aquela “(...) que concentra possibilidades de contribuir para o desenvolvimento da consciência social do aluno, é ela que possibilita ao homem a oportunidade de apropriar-se do seu passado e usá-lo como recurso para transformar o presente e construir

o seu futuro” (Col. Carlos Maciel, vol. 10, 1992, p. 8).

Na Introdução, a proposta afirma de maneira bastante sucinta que seu objetivo é possibilitar “(...) ao aluno conhecimentos fundamentais para o entendimento da História, inserida no processo de transformação que se deu e se dá nos espaços políticos, sociais, econômicos, culturais e ideológicos” (p. 10).

Entendemos que esse objetivo corresponde ao momento de profundas transformações vividas na sociedade, bem como à expansão do conhecimento histórico, pois, como afirma Felgueiras (1994, p. 42), “A tomada de decisão do que ou do como ensinar implica um diagnóstico da realidade cultural, da sociedade e do educando, de modo a realizar adaptações consentâneas com exigências futuras”.

No texto da proposta, apreendemos três direcionamentos pelos quais o trabalho do professor deveria pautar-se: primeiramente, compreender que a proposta não foi elaborada com o intuito de ser rigidamente seguida, mas sim que deveria ser enriquecida com as experiências daqueles que estão em sala de aula, para que conceitos e princípios fossem desenvolvidos e ampliados de forma sistemática e gradativa em cada série; segundo, que seria fundamental ter como referencial a Micro-História atrelada à Macro-História; e terceiro, que o eixo central que norteia toda a sistematização da proposta, desde a sua concepção de História até os conteúdos e metodologias propostos, é o “trabalho”, visto que é essa atividade que responde pela construção dos fatores determinantes das formas de existência do homem, desafiando-o a assumir o papel de sujeito na construção e reconstrução de novos espaços (Col. Carlos Maciel, 1992, vol. 10).

De acordo com o exposto acima, a proposta apresenta no seu discurso a perspectiva de se superar o ensino tradicional da História, que a “reduzia a informações primárias sobre nomes, datas e, quando muito, a causas e consequências de fatos vistos de maneira isolada sem nenhuma articulação com as grandes transformações que levaram séculos para se concretizarem” (p. 8).

3.3 Fundamentação teórica e organização dos conteúdos

Em seu texto, a proposta ressalta a importância de o conhecimento histórico escolar trabalhar na perspectiva de o “aluno conhecer a sua história e nela se reconhecer”, identificando-se socialmente nos grupos com os quais convive para situar-se enquanto “ser social, agente da história”. Para que isto seja realizado, o documento sugere em sua Introdução:

[um] Conhecimento histórico [que] busca o registro diferenciado de histórias da vida, do cotidiano, da memória coletiva, do imaginário, tendo como referencial a Micro-História atrelada à Macro-História, em todas as séries há uma preocupação básica que é a busca do homem e sua produção no tempo e no espaço, registrando os diferentes níveis/relações de produção, os diferentes projetos, as diferentes tentativas, as possibilidades e impossibilidades; registro este que se amplia com a interpretação do longo processo em que se estabeleceram as relações e a ordem de necessidades que levou o homem a sair da caverna, a extrair, a plantar, a criar, construir suas habitações e diferentes instrumentos e ideias (Col. Carlos Maciel, 1992, vol. 10, p. 10).

Esses eixos concentram-se na busca da totalidade histórica; na problematização das questões; no uso de diferentes fontes históricas; na interpretação da história enquanto processo com diferentes temporalidades; no uso de categorias e conceitos explicativos; no conhecimento dos diferentes processos produtivos enquanto produtores e reprodutores da história; no reconhecimento de outras ciências como fundamentais para a compreensão histórica.

Todavia, essa interação do micro e do macro-histórico não se apresenta de forma clara, nem na organização dos conteúdos, nem na orientação metodológica, haja vista serem os conteúdos divididos de acordo com os modos de produção.

Por isso, consideramos que sua opção de combinar diferentes abordagens historiográficas restringiu-se ao discurso, ficando clara “a ideia de os homens, suas ideias, representações e valores serem condicionados pelo modo de produção de sua vida material e por um determinado desenvolvimento das forças produtivas” (Fonseca, 1993, p. 96).

Dessa forma, os conteúdos sugeridos para do 5º ao 8º ano do ensino fundamental e depois condensados e divididos nos três anos de escolaridade do ensino médio propõem o ensino de História baseado na construção das sociedades por meio dos diferentes modos de produção, numa sucessão temporal e progressiva até se chegar à sociedade capitalista contemporânea.

Na organização dos conteúdos, a História do Brasil foi inserida na perspectiva de integrar-se à História Geral. A sugestão de um ensino de História integrado visava, segundo a proposta, superar “a visão do espaço brasileiro como espaço isolado. O mesmo deve ser visto como um

produto da construção de uma economia mundializada na qual o Brasil está inserido e cujos efeitos desta inserção se refletem na organização produtiva social e política do Brasil através dos tempos” (Col. Carlos Maciel, 1992, vol. 10, p. 9).

No entanto, exceto pelo fato de o conteúdo sobre as comunidades indígenas brasileiras exemplificar o modo de produção das comunidades coletivas já na 5ª série, não havia uma mudança essencial na forma de apresentação dos conteúdos referentes à História do Brasil, visto que, a partir da 6ª série, é inserida a partir do seu “descobrimento” pelos portugueses, na transição do feudalismo para o capitalismo, seguindo a linearidade dos marcos políticos relacionados aos ciclos econômicos, não rompendo com a visão eurocêntrica criticada e pretensamente rejeitada.

Na distribuição dos conteúdos por séries e unidades de ensino, tomou-se como divisor dos períodos históricos os modos de produção dos bens materiais desenvolvidos por cada sociedade no seu espaço-tempo. Ressaltam as diferentes organizações produtivas que a humanidade vai construindo a partir das suas necessidades materiais, substituindo os antigos marcos políticos das sociedades baseados nos feitos de guerra, disputas políticas ou queda e ascensão de impérios. No ensino fundamental, de 5ª a 8ª série, a organização dos conteúdos está disposta da seguinte forma:

5ª série:

- O Homem Ser Social Agente da História Ontem e Hoje

- O que é História
- Para que serve a história
- As fontes históricas

- O tempo geológico e o tempo cronológico
- O Mundo do Trabalho
- Trabalho e história
- Os elementos do mundo do trabalho: agentes, meios de produção e objetos
 - As formas de organização produtiva: aspectos gerais, comunidades primitivas, escravismo, feudalismo, capitalismo e socialismo
 - O Homem Primitivo
 - Origem
 - Atividades: coleta, caça e agricultura
 - O homem primitivo brasileiro
 - O homem primitivo no Nordeste: organização social e econômica
 - Das Sociedades Primitivas para Sociedades de Classes
 - A organização social e política do Egito antigo
 - Os povos pré-colombianos – Incas
 - A organização social e política dos gregos e romanos
 - Escravismo antigo e crise

6ª série:

- Do Escravismo ao Feudalismo
- As penetrações bárbaras e a formação dos reinos bárbaros
 - A Reorganização do Trabalho na Europa Ocidental
 - O feudalismo: economia, sociedade e organização política
 - Crise do feudalismo
 - Transição do Feudalismo para o Capitalismo
 - Renascimento

- Reforma Protestante
- A formação dos Estados Nacionais
- A Expansão Comercial e Marítima
- A conquista da América
- O descobrimento do Brasil
- Brasil Colônia: economia, sociedade, administração, cultura, trabalho escravo
- Pernambuco Colonial – economia açucareira: sociedade; os holandeses no Nordeste; Insurreição Pernambucana; Guerra dos Mascates

7ª série:

- A Formação do Capitalismo
- O papel político da burguesia europeia
- A Revolução Industrial: transformação das forças produtivas, formação e afirmação das classes sociais – burguesia e proletariado – relações e contradições
- Revolução Francesa e a era napoleônica
- A Crise do Antigo Sistema Colonial
- A independência dos Estados Unidos
- O processo de independência do Brasil: Inconfidência Mineira; Conjuração Baiana; presença do Estado português no Brasil
- Pernambuco no processo de independência de 1817
- O primeiro Império
- A construção do Estado pós-independência
- A Confederação do Equador
- Período regencial
- Segundo Reinado
- Sociedade, cultura e organização política; Guerra do Paraguai

- Transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado

8ª série:

- A República Brasileira entre 1889 e 1930
- O movimento republicano
- Sociedade, cultura e organização política
- A Dependência Brasileira
- A conjuntura mundial no fim do século XIX e início do século XX
- O Imperialismo, o Neocolonialismo e os Movimentos Socialistas
- A Primeira Guerra Mundial
- A Revolução Russa de 1917: a construção do socialismo real
- A crise do liberalismo – 1929
- A Segunda Guerra Mundial
- O confronto entre capitalismo e socialismo: a Guerra Fria, a luta pela hegemonia, o Leste europeu
- O Brasil de 1930 a 1945
- A Era Vargas
- O Brasil de 1945 a 1964
- O populismo e a crise do populismo
- O golpe de 1964: o estado burocrático, militar e autoritário
- O modelo de desenvolvimento econômico dependente, a questão social
- A censura e a repressão militar
- Transição do regime militar para a Nova República
- A Constituinte e a Constituição de 1988
- A nova ordem geopolítica mundial: os últimos acontecimentos

tecimentos na URSS e a sua repercussão no Brasil

Para o ensino médio, de forma geral, é mantida a mesma organização, de forma mais condensada, com o acréscimo de alguns conteúdos, como:

1º ano:

- Povos mesopotâmicos
- Mundo americano: astecas, maias e indígenas brasileiros
- A contribuição cultural no passado e no presente de árabes e bizantinos

2º ano:

- A independência das colônias da América Latina

3º ano:

- O capitalismo monopolista: a partilha da África e da Ásia
- Os sindicatos e organização operária internacional; o anarquismo; a Comuna de Paris; a descolonização da África e da Ásia

A proposta começa na 5ª série do ensino fundamental sugerindo o tema “O homem ser social agente da História ontem e hoje”, que se apresenta como uma possibilidade de trabalhar a construção histórica a partir do micro, do local, do mais próximo para os alunos, e depois alcançar as estruturas macrossociais, levando-se em conta as diferentes temporalidades.

Segundo a orientação metodológica específica para esse tema, é fundamental que “os alunos possam descobrir a História como algo onde eles estão presen-

tes e que suas realidades são produtos de relações sociais (...). Torna-se necessário que haja um estudo da vida dos alunos, com uma reflexão sobre a mesma e como essa cotidianidade pode identificar-se como experiências do passado” (Col. Carlos Maciel, 1992, v. 10, p. 15).

Nessa mesma linha seguem os conteúdos “as fontes históricas” e a questão do “tempo geológico e tempo histórico”, também sugeridos para a unidade 1 da 5ª série do ensino fundamental. O primeiro tem a preocupação de apresentar a ampliação e diversidade do estudo a partir das fontes; o segundo tem a de preparar as crianças entre 10 e 12 anos para a apreensão de conceitos mais abstratos e para a compreensão do diálogo existente entre passado/presente.

A despeito das carências metodológicas, consideramos os conteúdos acima sugeridos uma exceção dentro de toda esta proposta pedagógica, pois todos os outros conteúdos que se seguem para a mesma série são colocados como um corpo fechado de acontecimentos históricos que buscam apresentar a grande aventura humana do desenvolvimento, mesmo que, na verdade, o façam na perspectiva de uma história crítica, apontando seus conflitos, lutas e resistências.

No que diz respeito às demais séries, inclusive do ensino médio, acreditamos que o rol de conteúdos que a proposta sugere não possibilita uma visão articulada do micro e do macro-histórico, especialmente quando incluímos no micro-histórico questões de gênero e de etnia. Sendo assim, verificamos uma distância entre o discurso da proposta, considerado como um contradiscurso à história tradicional, e suas proposições de conteúdos e metodologias.

Nesse sentido, apesar de em sua essência propor a construção de um ensino de História crítico, superador do tradicional factualismo, consideramos sua contribuição efetiva bastante limitada para o alcance de tal objetivo. Isso se deve à falta de uma discussão em seu texto sobre os pressupostos historiográficos abordados, os conceitos, as diversas possibilidades metodológicas, negligenciando questões fundamentais, como: Que conteúdos são significativos para os alunos? Por que incluir uns conteúdos e excluir outros? Que concepção de História embasa nossa prática em sala de aula? Dentro dessa ou daquela vertente historiográfica, que conceitos, metodologias e avaliação nos ajudariam a alcançar os objetivos propostos? Em que momento e como integrar aspectos teórico-metodológicos diferentes em sala de aula? Como utilizar determinadas estratégias de ensino, com o uso de novos recursos didáticos, sem cair no erro de reproduzir o tradicional de “cara nova”? Como podemos refletir continuamente sobre nossa orientação pedagógica para que ela represente efetivamente o possível em nossas escolas?

Acreditamos que na busca de respostas a essas questões, e mesmo com a incômoda impressão de que caminhamos muito lentamente para obtê-las, essas formulações “representam momentos necessários no processo de mudanças substantivas e irreversíveis pelas quais a história da disciplina tem passado” (Bittencourt, 1998, p. 16). Nesses momentos são criadas e recriadas tentativas de reelaboração conjunta de conteúdos e métodos para o ensino de História, expressas nas propostas pedagógicas e na sua relação com a sala de aula.

3.4 Orientação metodológica

Este texto que trata especificamente dos aspectos metodológicos da proposta pretende ser a explicação e interpretação dos conteúdos sugeridos para cada série. Nesse intento, e ressaltando o compromisso com a “informação e o despertar do espírito crítico”, apresenta duas questões que considera essenciais:

- a) o conteúdo de história seja um elemento capaz, juntamente com outros presentes e outras disciplinas do currículo escolar, de elevar o nível de compreensão do aluno em relação à realidade que o cerca e como os cenários históricos resultam das ações humanas diversas;
- b) é necessário dar condições ao aluno de reconhecer que suas experiências e vivências são práticas coletivas e sociais, situando-se no interior do processo de construção de cenários históricos, fazendo-o entender que o processo histórico deve ser visto como um conjunto de ações de diversos grupos e esse processo é algo vivo que se manifesta nas contradições, sonhos e emoções existentes entre os humanos (Col. Carlos Maciel, 1992, vol. 10, p. 15).

A orientação metodológica da proposta passa a justificar os conteúdos por série, apresentando a importância de se trabalharem as características de cada sociedade através dos tempos, tomando por base sua organização produtiva.

Em determinadas séries e conteúdos, aponta a necessidade de se trabalharem as contradições inerentes a cada modo de produção que, em certo momento, passa a gerar as condições favoráveis para uma outra forma de organizar a produção de bens materiais, possibilitando assim mudanças no conjunto da sociedade. No entanto, com relação a essa questão, não

há um esclarecimento para os professores sobre a necessidade do domínio de conceitos como infraestrutura, superestrutura, contradição e dialética, mesmo sendo esses os fundamentos básicos do Materialismo Histórico, concepção teórica apresentada na proposta.

Também não traz indicações no sentido de como levar o aluno a perceber aquilo que não mudou na sociedade, ou seja, as suas permanências e resistências, já que essas também são colocadas na proposta como parte importante para a compreensão do processo histórico.

No que diz respeito aos estudos com as fontes históricas sugeridos para a 5ª série, a proposta indica o uso de recursos diversos, como a letra de uma música, jornais, revistas, para a compreensão de uma época; porém, não explicita o que seja mesmo “o documento” e que formas de leituras utilizar com fontes iconográficas, com mapas, com estatísticas, tão presentes nos livros didáticos e não raras vezes deixadas de lado como complementos atrativos dos textos escritos.

Salientamos ainda que, apesar do incentivo positivo ao uso de diferentes recursos didáticos de fácil acesso a todos e inseridos na realidade de alunos e professores, é preciso tomar cuidado para que a inovação do recurso não se encerre em si mesma, tornando-se apenas uma forma “nova” de ensinar o “velho”. Essa questão é atualmente uma preocupação pelo fato de percebermos que não é discutido com os professores o uso de tais registros no sentido de relacionar o conhecimento neles contidos com aquele vivenciado pelo aluno e trazido para a escola. Desse modo, Bittencourt (2000, p. 160) aponta para a pertinência de tal preocupação, visto que:

As novas linguagens introduzidas no ensino podem [ou poderiam] possibilitar aos alunos estabelecer novas relações entre a história, enquanto conhecimento acumulado, elaborado e transmitido por intermédio do rigor metodológico, e a história vivida, compondo um conhecimento histórico escolar que possa atender às necessidades sociais da atualidade (grifos no original).

Em relação ao conteúdo sobre a noção de tempo (geológico e histórico; passado e presente), não apreendemos na proposta indicações para que sejam trabalhadas as diferentes temporalidades, com diferentes características naturais e históricas, nas quais são identificadas as permanências e as mudanças das sociedades. Isso não contribui significativamente para a superação da história linear apreendida em seu ordenamento cronológico, o que efetivamente contribuiria para a compreensão da história como um processo multifacetado. Segundo Lima (1999, p. 144):

(...) não é possível trabalhar com a relação passado/presente buscando no primeiro apenas os elementos para se compreender a atualidade. É imprescindível situar essa relação no âmbito de uma historiografia determinada. É fundamental, sobretudo, problematizar o presente e manter uma relação ativa com o passado e presente.

Considerando as questões acima apontadas pela proposta como essenciais para a existência de um ensino crítico orientado para a formação do aluno-cidadão, não verificamos nas orientações metodológicas indicações acerca do desenvolvimento de atividades interdisciplinares para que fosse possível a abertura de um leque que contemplasse “outros con-

teúdos presentes” na prática de sala de aula, ou ainda de como evidenciar com os alunos os aspectos subjetivos das ações individuais e coletivas da humanidade.

Reconhecemos, pois, que essa orientação metodológica não aprofunda a relação intrínseca entre conteúdo/método, visto que, de acordo com Saviani (1998, p. 4), esses “polos estão intimamente relacionados, entrecruzam-se e se imbricam numa mesma função, a educativa”.

A forma como a proposta aborda a prática pedagógica pretendida subentende que haja o domínio, por parte do professor, dos seus fundamentos teóricos, bem como uma habilidade generalizada em desenvolver estratégias de ensino diversificadas com o uso de diferentes recursos e linguagens sugeridos pela nova historiografia, em consonância com os conteúdos selecionados.

Quanto às referências bibliográficas contidas na proposta dirigidas para o ensino fundamental, verificamos que tanto são indicadas obras especializadas como livros didáticos e paradidáticos. Estes últimos, especialmente, seriam para subsidiar o professor nos trabalhos de planejamento das aulas, como também na produção de material (textos) a ser utilizado com os alunos e por eles. Já para o ensino médio, as indicações são sucintas, restringindo-se a alguns títulos didáticos, predominantemente de História Geral, e à citação das propostas pedagógicas das Secretarias de Educação dos estados de Minas Gerais e Santa Catarina, dadas as suas semelhanças na forma de organização e nos seus pressupostos teórico-metodológicos.

Não obstante essa proposta colocar como um dos seus objetivos superar as velhas práticas tradicionais predominantes no ensino de História, no nosso entender,

mesmo considerando de grande significado essa proposição, não acreditamos ser ela uma tarefa de fácil execução. Isso porque o trabalho docente, imerso em complexos momentos de tensão e criatividade, situa-se num processo de longa duração, enraizado nas nossas tradições culturais inseridas num contexto social mais geral e no escolar, mais especificamente. A esse respeito, Arroyo (2000, p. 154) afirma:

A formação humana, o aprendizado dos significados da cultura ao longo de nossa trajetória social não se faz com permanentes, frequentes e curtas rupturas. A historiografia, as ciências em geral têm-se aproximado cada vez mais desses processos e tempos de longa duração, sobretudo na compreensão das formas compartilhadas e coletivas de pensar e agir, de significação e ressignificação da existência, da cultura, da formação de identidades e da transmissão da memória coletiva, dos valores e representações. Enfim, são os tempos de longa duração, da dinâmica cultural e educativa. É o lugar onde nos situamos, nosso tempo social e profissional.

Dessa forma, como parte da nossa tradição escolar, as instâncias técnicas da Secretaria de Educação, ao apresentarem à rede estadual uma nova proposta pedagógica, secundarizam tradições, valores e perspectivas, quase sempre não explicitando questionamentos fundamentais do tipo: Qual escola? Que professor? Com que formação? E ainda, o que, como e para que e quem ensinar História? Além disso, desconsideram problemas de amplas dimensões: a falta de material apropriado para subsidiar o trabalho do professor; o seu preparo, seu tempo de assimilação/compreensão das novas proposições; suas condições de trabalho. Isso contribui ainda mais para reproduzir as dicotomias teoria/ prática, reflexão/ação e

para a não superação da distância entre o saber e o fazer.

Todavia, não podemos desconsiderar que as décadas de 1980 e, por que não dizer, de 1990 expressaram anos de tensões e criatividade, caracterizados pelo desejo de trazer para o centro da reflexão ações e sujeitos até então excluídos, e em que o critério passava, sem dúvida, pela ampliação do repensar da História que é ensinada em nossas escolas (Fonseca, 1993). Nesse processo, entre mudanças e continuidades no ensino de História, essa proposta pedagógica, a despeito dos seus limites, vem-se colocando como instigadora à medida que não passa despercebida e se apresenta como alvo de críticas, rejeição, aceitação e adaptação, evidenciando a importância do papel do professor na organização do trabalho educativo.

CAPÍTULO IV

Currículo e Ensino de História: Tradição e Mudança nas Representações dos Professores

Não precisamos sair do que fazemos como docentes para encontrar-nos como educadores, apenas não passar por alto, antes captar as dimensões educativas que com tanto esforço e preparo fazemos.
(Miguel Arroyo)

Para desenvolvermos uma reflexão acerca das mudanças e das conservações no ensino de História nos últimos dez anos do século XX, a figura do professor é fundamental, por entendermos que é ele quem monta e remonta todos os dias o quebra-cabeça do ato educativo; é ele quem, imbuído de jeito, gestos e sentidos, forma um determinado “estilo” de ensinar; é ele também quem faz opções, inclui e exclui, produz e reproduz, orienta e conduz as exigências, as prescrições e as necessidades da e para a formação escolar de novas e futuras gerações. Nesse sentido, acreditamos, como diz Arroyo (2000, p. 19):

Quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar, mais nos convencemos de que a escola ainda gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam; o magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação.

No atual contexto histórico, a escola não é mais somente aquele lugar de reprodução de ideias e sabe-

res, nem o professor o instrumento legítimo de transmissão dessa reprodução, nem o conhecimento histórico o conto de fatos e feitos heroicos das nações. Assim, para compreendermos os caminhos do conhecimento histórico escolar com todos os seus percalços, realizamos longas conversas (entrevistas) com os professores de História participantes desta pesquisa.

A seguir, passaremos à descrição dos dados coletados nas entrevistas com os professores de cada grupo, tratados sob duas dimensões: 1) um breve perfil de cada grupo de professores, contribuindo para reconhecermos as influências que sofre o desenvolvimento profissional de uma pessoa, causado pelos diferentes contextos sociais, formação, opções, estágios de carreira e contingências diversas, que podem afetar concepções e práticas; 2) a História no contexto escolar da última década do século XX, por meio da reflexão sobre a proposta pedagógica destinada a orientar o ensino de História e da prática em sala de aula.

4.1 Quem são e o que dizem os professores do grupo 1

No grupo 1, os oito professores entrevistados possuem dez anos ou mais de experiência docente. A metade deles tem formação acadêmica em Ciências Sociais e a outra metade em História, tendo concluído o curso de graduação entre os anos 1974 e 1985. São sete professoras e um professor, diferença que talvez se justifique pelo reconhecido processo de feminização do magistério ao longo do tempo. A maioria desses professores pertence às classes

média e baixa, com uma vida financeira difícil e, por isso, com poucas oportunidades sociais. Alguns consideraram que a escolha do magistério na época foi feita livremente, parte por vocação, outra pelo status que era ser professor e ter um emprego público. Nessa consideração, fica claro o sentimento de ressentimento pela situação profissional atual, acompanhado de certo saudosismo de tempos outrora. Apenas duas professoras afirmaram ter entrado para o magistério público via aprovação em concurso, tendo a maioria iniciado com pequenos contratos, conseguidos por indicação, os quais posteriormente foram efetivados.

Em termos de formação acadêmica, cinco professoras têm cursos de pós-graduação, em nível de especialização, sendo duas em História do Brasil, uma em História do Nordeste, uma em História de Pernambuco e uma em Teoria e Metodologia da História, grande parte realizados no início dos anos 90.

Todos afirmaram participar dos encontros de capacitação oferecidos por suas respectivas DEREs. Esses encontros são considerados, pela maioria, como esporádicos e não muito bons, pois tratam de questões gerais, deixando as discussões soltas e sem continuidade. Alguns professores citaram a importância da participação em eventos como os Congressos Anuais de Educação e Tecnologia, oferecidos pelo SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial).

Ressaltamos ainda que uma professora foi, durante alguns anos, coordenadora da equipe de História de uma das diretorias executivas de ensino no Recife, com a atribuição de coordenar os trabalhos de capacitação para os demais professores. Foram relevantes as diversas e dife-

rentes situações vividas por algumas professoras, as quais acarretaram interrupções em suas carreiras, principalmente quando tinham que conciliar vida familiar e profissional.

Ao construirmos um perfil desses professores, percebemos que a maioria tem sentimentos de aproximação e afastamento em relação à profissão escolhida, bem como mantém atitudes de responsabilidade e respeito, de preocupação e inquietação, apesar de se ressentirem quanto ao crescente desprestígio socioprofissional. Atribuem tal fato às problemáticas estruturais da educação, à falta de uma política econômico-social competente e comprometida com a realidade da maioria, ao alto índice de corrupção no país, como também a questões mais subjetivas, como os problemas de valores morais e éticos vivenciados pela sociedade moderna, a violência e o esfacelamento da família, dentre muitos outros.

As declarações a seguir apresentam esse quadro de ressentimento e indignação diante das problemáticas educacionais vivenciadas:

(...) se não tiver duas coisas (...) a educação nunca vai ser de qualidade, que são: a qualificação do professor e melhores condições de trabalho (...) Do lado do professor, a gente vê que a sua vida social não existe, ele não tem condições e fica sem estímulo, daí não existe educação de qualidade (Grupo 1, 3ª entrevista).

(...) esse mesmo professor, ele é sobrecarregado com uma carga de trabalho muito grande; ele sai de uma escola particular, vem para uma pública, muitas vezes à noite ele completa com aulas particulares novamente (...) então, por tempo de sobrevivência, ele tenta racionalizar seu trabalho. Se tem ou não deficiência... vai existir sempre... (...) não é que seja só a questão financeira... eu sou estimulada via financeiro; se o meu salário aumentar, eu vou ser uma boa professora? Eu acho que não é só isso, não. Eu acho que é a forma de...

claro que isso é importante; além dessa parte financeira, é a questão de uma possibilidade do professor de História ter mais encontros, ter mais possibilidades de cursos de aperfeiçoamento — não seria nem de reciclagem, que dá a impressão de que a gente é papel e vai ser usado de outra forma, mas de aperfeiçoamento, de melhoramento do professor, de atualização de novas leituras, de novas experiências com outros professores, de quem está fazendo de uma forma diferente. Como ele consegue fazer e eu não consigo? Sem ter inveja, mas é uma inveja positiva: ele consegue, ele trabalha em duas, três escolas e ainda consegue, ou ele só trabalha em uma e consegue. Por que ele consegue? O que é que faz..., o que possibilita ele fazer e eu não fazer? Então, esse contato com essas pessoas, essas divulgações em nível de Estado..., ia se expandindo de uma forma maior (Grupo 1, 1ª entrevista).

A demonstração de insatisfação percebida nas diferentes falas dos professores está sempre relacionada à falta de salários dignos, reconhecimento e oportunidades profissionais. Numa autoavaliação feita por uma professora desse grupo, percebemos quais as consequências desses problemas:

(...) eu posso falar também, até mesmo uma acomodação da gente também como professor da área de História (...) eu até mesmo faço uma autoavaliação de acomodação, porque antes eu era mais dinâmica. Como eu disse aqui, eu já fiz nesta escola peça teatral com os alunos, depois fiz júri simulado, depois eu fiz a experiência... participei de todas as feiras de conhecimentos que teve aqui na escola, mas é como se houvesse, assim, um certo cansaço, falta de estímulo, e você termina muitas vezes... a acomodação por essa falta de estímulo externo e até interno mesmo. Cansaço também, a minha voz já não é a mesma (Grupo 1, 1ª entrevista).

Outro aspecto salientado, ainda a respeito da situação funcional ou qualificação profissional, diz respeito

aos cursos de pós-graduação, em nível de especialização, realizados por cinco professoras, apontados como tentativas individuais de amenizar a desatualização acadêmica e conseguir uma melhoria salarial — retorno este nem sempre alcançado. São também considerados como momentos muito difíceis, devido à necessidade de conciliar trabalho, estudo e vida familiar. Nesse contexto, a continuidade da formação aparece como um desafio de todos os professores durante seus percursos profissionais. Segundo esta professora:

(...) muitos professores não estão interessados em continuar se aperfeiçoando. Vamos supor, no caso: o professor muitas vezes só tem licenciatura, não pensa em fazer um bacharelado, não pensa em fazer uma pós-graduação — mestrado nem pensar. Se você perguntar por que (...) alguns vão dizer assim: “Para que eu me especializar dentro da minha disciplina se o meu salário vai mudar o quê? 2%, 5%?”. Quer dizer, eu vou investir numa coisa que não vai me retornar em termos financeiros quase nada. Talvez você diga: “ele só pensa na parte do lucro, no termo material, no termo do benefício financeiro”, mas realmente só é a parte pessoal, intelectual que conta nisso? E o desgaste emocional de você concluir o curso, que é difícil, que é caro, que você faz seus sacrifícios em nível de família... muitas vezes você perde... não perder tempo, mas não gastar aquele tempo com a sua família e sim estudando, preparando a sua tese, sua monografia. E depois, o retorno qual seria? O retorno seria, talvez, uma satisfação pessoal, mas muitas vezes essa satisfação pessoal vai ser só individual. Eu queria que essa satisfação, desses estudos, dessas inovações, chegasse ao coletivo, que o aluno também percebesse. Tá entendendo? Essas inovações muitas vezes ficam só na universidade, professores falando para outros professores das inovações (Grupo 1, 1ª entrevista).

No que se refere ao ensino de História no contexto dos anos 90, pudemos perceber que a maioria

teve acesso à proposta pedagógica em uso na rede pública estadual, seja desde o momento da sua construção, seja quando da sua implantação nas escolas. Nesse grupo, duas professoras participaram diretamente da construção da proposta, entre os anos 1988 e 1989; outras três a conheceram quando do movimento iniciado pelas DEREs para sua implantação, e os demais apenas um tempo depois, entre os anos 1995 e 1997.

Importa salientar a relevância dada pelos professores ao movimento de construção da proposta, principalmente ao se referirem às mudanças ocorridas nos encaminhamentos dos trabalhos quando da transição de uma gestão governamental para outra; a participação de vários representantes dos professores de cada diretoria executiva regional de ensino; e os posteriores encontros de capacitação promovidos em 1993, quando da implantação da proposta nas escolas. Todavia, fica claro que essa última consideração é bastante localizada, pois dependeu da atuação das equipes existentes nas DEREs. Sobre tais questões, os professores afirmaram que:

(...) nós fizemos mesmo, discutimos, vamos dizer, líamos vários livros, diversos autores, aí a gente discutia. Pegou a proposta anterior à que estava na época, era uma verdinha, bem antiga, dos anos de 74 — não, dos anos de 84; tinha a de 74 e tinha a de 84, parece que eu tenho as duas. Aí a gente começou a rever todo o conteúdo, a metodologia, e aí discutíamos o que a gente havia discutido na universidade, lido junto na equipe. Uma parte do tempo da gente na DERE era exatamente ler para a reformulação da proposta, ler os diversos autores... (...) a gente trabalhava... a gente discutia e produzia na DERE, aí duas vezes por mês todas as equipes vinham para a DEE e continuavam discutindo junto com os coordenadores gerais da DEE. E aí a gente

aprovava algum conteúdo, discutia, reavaliava, analisava, criticava e assim ia produzindo. Quando foi no governo de Joaquim isso não aconteceu, a gente não foi quase convidado na DEE; durante o primeiro ano do governo Joaquim foi exatamente quando eles oficializaram a proposta e a gente não foi convidado nenhuma vez (Grupo 1, 6ª entrevista).

Quando ela foi implantada? Teve; a gente ia para a DERE... nesse período sempre teve umas duas, três [capacitações] por ano, até para dividir a proposta de História que deveria ser dada na 5ª série, na primeira unidade... primeira unidade tinha que ser dado isso, segunda isso, terceira isso, quarta aquilo (Grupo 1, 8ª entrevista).

A relação estabelecida pelos professores com a proposta pedagógica implantada nos anos 1992 e 1993 na rede pública estadual apresenta-se conflituosa pelo fato de demonstrar, por um lado, a importância pedagógica da mesma, a necessidade de uma orientação única para todos os professores e a urgência de uma organização escolar; e, por outro, a rejeição a algo que se apresenta como uma política pública definida por técnicos e implantada de “cima para baixo”. Há uma resistência ao novo, principalmente quando passa a exigir atitudes diferentes que impliquem buscas individuais e coletivas, mas com corresponsabilidade sobre o que fosse posto em prática. As considerações abaixo ilustram essas ambiguidades:

(...) era exatamente o comodismo de buscar o novo; era mais cômodo pegar aquele caderno antigo, aquele livro, que só fazia passar a página (...), mas o objetivo era exatamente uma mudança que direcionasse a gente, que saísse de uma história mais factual para uma história mais viva, porque as pessoas acham que a história era tudo o que passou e não percebiam a

ligação da história com a atualidade... (Grupo 1, 5ª entrevista).

(...) uma coisa que dificulta o trabalho é que a escola toda não usa essa proposta; aí o aluno sai do 1º ano da manhã e vai para a noite, o assunto é outro. Muitas vezes nem eu sei o que o colega está dando na mesma série que eu em outro turno, não há entrosamento... Então eu acho que o ensino tem que atender às necessidades da proposta e do que o aluno precisa para a vida lá fora (...) o que permanece do mesmo jeito é essa estrutura de ensino, continua vindo tudo pronto (...) porque é feito pelos técnicos que muitas vezes não têm vivência de sala de aula. Quando selecionam os conteúdos, às vezes botam só para um semestre o que a gente podia ver durante o ano todo, e olhe lá! Aí o professor vê que a coisa é irreal e rejeita (Grupo 1, 3ª entrevista).

(...) os professores de história têm que estar em consonância, porque eu não estou dizendo que tenha que ensinar da mesma forma, nem tenha que avaliar da mesma forma, não, porque a forma de cada um trabalhar é pessoal; mas a parte conteudística, ela tem que ser comum. Porque aquele aluno vai pegar um professor que já vai... talvez ele não vá contemplar aquele assunto que ele deu... mas a minha experiência em escolas é que não havia essa articulação — não havia, não; não há. Eu acho assim, que existe uma resistência muito grande das pessoas (Grupo 1, 4ª entrevista).

A representação desses professores sobre a construção curricular e as formas de sua “transposição didática” denota o poder do currículo normativo ao imprimir um caráter de oficialidade e de legitimidade ao conhecimento sistematizado, na perspectiva da tradição cultural escolar. Entretanto, os professores não se colocam como reprodutores passivos de uma orientação pedagógica na qual o questionamento, a observação da realidade vivida pelo aluno, a comunidade local e o próprio contexto escolar não sejam levados em consideração.

É importante salientar que a característica aparente desse grupo é o maior tempo de magistério, fato que poderia significar situações de passividade e apatia diante do trabalho. No entanto, as falas abaixo revelam um misto de inquietação entre o querer, o saber e o fazer pedagógicos vivenciados em sala de aula:

Então, eu acho que o ensino tem que atender às necessidades da proposta e do que o aluno precisa para a vida lá fora (Grupo 1, 3ª entrevista).

(...) eu passava uma aula todinha falando, falando, falando, explicando, fazia todos os esquemas no quadro, mas quando terminava eu ficava insatisfeita e sabia que ninguém aprendeu (...) era assim que eu trabalhava, agora sempre angustiada... pela maneira de ensinar não havia aprendizagem. Parece que naquela época eu já sentia que a maneira de ensinar é o que querem hoje, o que a educação quer hoje que seja aprendizagem (Grupo 1, 8ª entrevista).

(...) hoje eu estou elaborando o planejamento em cima da proposta Carlos Maciel, que eu procuro seguir... que eu acho que a gente... o aluno tem que ter esse conhecimento, né? E já introduzindo um pouco mais das coisas nossas, da nossa realidade. (...) eu acho que é importante se fazerem as pontes e eu acho que de um modo mais geral as pessoas estão fazendo essas pontes: “por que é que o mundo hoje é assim?”. E a gente procura vivenciar, fazendo uma crítica para o aluno... (Grupo 1, 4ª entrevista).

No que se refere à utilização da referida proposta pedagógica, reconhecemos que ela é o instrumento pelo qual se dão os planejamentos de aulas dos professores, mesmo que imbuída de diferentes significados, pois para alguns é uma “cartilha a ser seguida” e para outros é um “subsídio de orientação”.

A existência desses diferentes significados aponta para possibilidades de mudança no comportamento dos professores diante de instrumentos oficiais, possivelmente porque vêm ocorrendo transformações na formalização desses tipos de textos, como afirma Bittencourt (2000, p. 138):

A configuração da disciplina segundo seus objetivos, conteúdos, métodos ou atividades pedagógicas e, às vezes, incluindo referência quanto a critérios de avaliação, organizados em colunas, foi substituída por apresentações mais abrangentes que buscam justificar o conhecimento proposto e estabelecer relações entre os conteúdos elencados e práticas em sala de aula.

Nesse sentido, em algumas expressões é demonstrada a compreensão da relação de poder estabelecida na construção de uma proposta pedagógica, bem como seu aspecto de temporalidade, apesar de ser concebida como necessária para a organização escolar:

(...) porque não se entende você organizar uma aula sem consultar vários livros e autores, vários subsídios (...) eu acho que, como diz o documento, é apenas um subsídio; um subsídio deve ser retomado — não estou colocando que deve ser mudado, mas retomado e reatualizado (Grupo 1, 6ª entrevista). (...) é necessária uma proposta, ninguém trabalha sem uma, mas de todo jeito ela tem que ser atualizada, porque veja só: já faz 8 anos que estamos usando a mesma proposta e muita coisa já mudou, principalmente depois do uso da internet, e sem inovação ela corre o risco de entrar em desuso. Seria bom fazer um estudo comparativo entre essa proposta que temos e os PCNs que estão sendo implantados e ninguém está nem aí. (...) eu acho que esse negócio de uma proposta só vai até acabar (...) acho que cada escola vai construir a sua proposta de ensino a partir da realidade do seu aluno, mas só que para isso precisamos trabalhar em conjunto e isso é o que não exis-

te (...) para professor parece que isso é impossível — também, né, as condições que ele tem (Grupo 1, 3ª entrevista).

(...) não pense que as coisas são expostas por quem dá a palestra e a gente aceita, se iludindo que isso vai ser uma maravilha, não; a gente questiona essas políticas que são implementadas, que vêm de cima para baixo. A gente sabe que o que está no caderno é maravilhoso, o que está no PCN... a fundamentação teórica é perfeita, então se fosse daquele jeito a gente ia ter... a educação no Brasil... mas a gente sabe que entre teoria e prática tem uma distância muito grande... (Grupo 1, 4ª entrevista).

No que diz respeito à forma como a proposta é trabalhada em sala de aula, a listagem dos conteúdos ainda parece ser um ancoradouro bastante seguro para os professores, haja vista a força da tradição daqueles e o receio destes em modificá-los.

Assim, compreendemos que, mesmo quando o professor se reporta à necessidade de um ensino menos distante da realidade do aluno para seu trabalho adquirir um sentido mais pragmático, ele se depara, por um lado, com a dificuldade em estabelecer critérios de seleção e organização dos conteúdos em outro formato que não seja aquele predeterminado na proposta pedagógica e, por outro, com a preocupação em garantir ao aluno o conhecimento histórico acumulado ao longo dos tempos pela humanidade, entendida como pré-requisito para a compreensão do mundo contemporâneo.

Sobre como se dá o trabalho em sala de aula a partir do planejamento realizado pela proposta, permeado por outras questões apontadas como “realidade mais próxima” e “relação entre passado e presente”, identificamos que os professores, na busca de serem compreendidos pelos alunos, lançam mão de estratégias de ensino

que visam, por meio de problemáticas atuais, trabalhar os conteúdos conceituais. Estes são considerados difíceis, principalmente para os alunos de 5ª e 6ª séries, ao se levar em conta o desenvolvimento cognitivo dos mesmos:

Primeiro eu faço uma seleção dentro do que eu vou trabalhar, eu organizo a ordem dos conteúdos que nem sempre é a mesma da proposta. (...) Depois eu sempre começo com uma sondagem na turma (...) o importante é você descer ao nível dos alunos, usar uma linguagem adequada para cada série. Veja bem: quando eu estou dando na 5ª série Pré-História e falo sobre o nomadismo, eu comparo com uma situação presente de pessoas que não têm lugar para morar e viver; aí eles (**os alunos**) fazem logo a relação com os sem-terra, aí eles compreendem o que significa ser nômade e viver atrás de um lugar bom para viver. Então, na História, comparar o passado com os acontecimentos da presente ajuda o aprendizado dos alunos... (Grupo 1, 3ª entrevista).

(...) aí a gente começava... porque eles vinham da quarta série. Se eles sabiam... – “Oh, vocês sabiam que o homem já morou na caverna? Vocês sabem que o homem já morou na caverna, não tinham casa, não tinham nada? E vocês sabem a dificuldade de uma caverna? Como é uma caverna? O homem morava no campo misturado com todos os animais e esse homem sobreviveu e aprendeu as coisas e o animal não, vocês já ouviram falar nisso?” (...) eles modificaram as coisas para viver. Modificaram por quê? Vocês têm uma ideia?... então ele começou a mudar o ambiente em que viveu, a criar coisas novas, aí fez o fogo... então foram modos de produção... então, ele não estava produzindo? (...) ele não começou a plantar? Então começou a produzir, a fazer diferente dos animais e pronto... era um questionamento do que eles sabiam, do que eles precisavam aprender para se chegar a que existia o modo de produzir, o modo que você produz, e como ele começou a produzir. Criaram necessidades; a necessidade básica de vida é que faz o homem usar sua cabeça e começar a produzir coisas novas, a trabalhar, a produzir pela sua necessidade de sobrevivência... (Grupo 1, 8ª entrevista).

Esta mesma estratégia é utilizada por outros professores em séries maiores, só que noutra perspectiva, na tentativa de fazer uma História crítica, conscientizadora e formadora de novos e questionadores cidadãos:

Vou pegar agora, exatamente, um exemplo dentro dos terceiros anos: a gente começa a trabalhar o “Trabalho no século XIX”, e a gente começa a trabalhar a industrialização. Só que eu tenho que mostrar às pessoas que a história não é parada, ela vem de uma dinâmica. Então, a participação no ontem e no hoje, eu sempre faço essa linha. Quando a gente começa falando no trabalho do século XIX, a gente vai, começa, volta e vai para a situação da Inglaterra. Aí, quais as condições do trabalhador na Inglaterra? Aí observa, no começo: tem alguma diferença com o trabalhador de hoje? Em que sentido? (...) Então, a gente começa a mostrar o trabalhador, quer dizer, a visão do trabalhador europeu e a visão do trabalhador chamado terceiro mundo. Então a gente faz, exatamente, num sentido que eles compreendam, quer dizer, que o assunto não fique..., quer dizer, é como a gente pegar um eixo temático e a partir daquele eixo a gente ocupe vários espaços (Grupo 1, 5ª entrevista).

Essa maneira de trabalhar indica que os professores, na luta contra as péssimas condições de trabalho, a falta de interesse por parte dos alunos e a monotonia das aulas, inventam e reinventam situações didáticas nas salas de aula, estabelecendo graus de clivagens entre o currículo formal e o currículo real, sem se aterem a preocupações com equívocos históricos (espaço-temporais) nas situações expostas, nem com questões de preparo teórico necessário à eficácia na correspondência entre passado e presente.

Em geral, neste “como fazer” em sala de aula para ensinar História, reconhecemos elementos comuns que constituem o contexto escolar, independen-

temente do grau de heterogeneidade deste. O uso do livro didático, a aula expositiva, as diferentes técnicas de leitura, as atividades escritas e orais, as avaliações, dependendo do conteúdo a ser trabalhado, diferem apenas quanto à forma de serem postos em prática. E os professores, privilegiando ora um ora outro, retirados da tradição escolar ou das teorias que buscam transformá-la, indicam que por caminhos distintos buscam o caráter formativo inerente à escola e à História, preocupando-se centralmente com o desenvolvimento do aluno.

Assim sendo, os professores estabelecem uma relação de reconstrução com a proposta pedagógica que os orienta a partir do conhecimento por ela referendado, por questões postas pela atualidade, pelas exigências ou competências dos alunos, como também pelos seus saberes de experiência, transformando um “conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, [fazendo] com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile e incorpore esses ensinamentos de formas variadas” (Fonseca, 1997, p. 28).

Nesse sentido, os pontos positivos e negativos da referida proposta apontados pelos professores entrevistados tornam-se os pontos-chave para compreendermos as possibilidades concretas desse processo de reconstrução acima mencionado, visto que, quando claros, impulsionam atitudes de rejeição ou adaptação que revelam a postura que esses profissionais assumem diante de si e da sua possibilidade de autonomia profissional:

Pontos Positivos:

(...) apresentava uma visão mais crítica (...) questionava a prática tradicional do professor ... (Grupo 1, 6ª entrevista).
(...) situa numa sequência lógica os assuntos, dá para ver que existe um segmento histórico. É positiva a organização dos fatos políticos, econômicos, sociais ... (Grupo 1, 3ª entrevista).
(...) ela contempla tudo na história e tem uma fundamentação marxista; isso é importante porque você trabalha com as lutas de classes numa sociedade desigual. Se o professor não tiver esse embasamento e ficar só na história do cotidiano, da sexualidade, da mulher... ele fica muito alheio à história ... (Grupo 1, 4ª entrevista).
(...) a mudança, o enfoque do trabalho e da História do Brasil integrada no contexto mundial ... (Grupo 1, 5ª entrevista).

Pontos Negativos:

(...) no início havia a falta de livro ou material adequado (...), o conceito de tempo é muito difícil, principalmente para as 5ª séries, e os outros conteúdos também ... (Grupo 1, 1ª entrevista).
(...) hoje, precisa ser revista; tem muitos conteúdos e [deve-se] ampliar a visão marxista ... (Grupo 1, 6ª entrevista).
(...) História Antiga (Egito, Roma, Grécia) nas 5ª séries, não; deveria ser na 8ª série ou 2º grau (ensino médio). Na 5ª série, deveria se privilegiar História do Brasil e de Pernambuco ... (Grupo 1, 4ª entrevista).
(...) os conteúdos de 5ª série são incompreensíveis ... (Grupo 1, 8ª entrevista).
(...) houve e ainda há pouca divulgação; deveria ter mais divulgação com quem está chegando a cada ano... (Grupo 1, 5ª entrevista).

Diante do que acima foi apresentado, reconhecemos que a organização da internalidade da sala de aula desses professores passa por variadas formas de negociação e adaptação das prescrições recebidas oficialmente, indicando um espaço de luta que tenta ser ampliado a cada ano por atitudes grupais e individuais pela via da socialização de ideias e experiências,

num movimento que acontece na contramão da história instituída, ou seja, de baixo para cima, tornando-se instituinte de outras e diferentes formas de história.

Assim, buscamos compreender por meio dos professores se a História como disciplina escolar caminhou, nos últimos dez anos do século passado, na perspectiva da mudança, de rupturas significativas, ou se esbarrou na força da tradição escolar e tem contribuído para fortalecê-la.

Vimos, no grupo entrevistado, que a maioria das respostas identifica diferentes níveis e significados de mudanças, e apenas um professor afirmou que o ensino de História não mudou, pela permanência dos elementos que são usados nas práticas de sala de aula: o livro didático, o quadro e o giz, as respostas aos questionários que são solicitadas nas avaliações e o aumento do desinteresse por parte do aluno.

Dentre os professores que reconhecem as mudanças, quatro consideram que são significativas, apesar de algumas coisas se manterem iguais dentro da escola, e três apontaram mudanças isoladas, pontuais, realizadas individualmente ou por pequenos grupos dentro das escolas, objetivando aulas mais dinâmicas e melhores resultados de aprendizagens pelos alunos, mas que não são duradouras tampouco chegam à coletividade.

Abaixo, descrevemos os aspectos que caracterizam, para esses professores, as mudanças e as conservações no ensino de História:

Nestes 10 anos, após tantas discussões, na sua maioria se o professorado ainda não incorporou, ele tenta, ele tenta mudar... Mas... não é uma mudança coletiva (...), na minha concepção mudança tem que ser coletiva, tem que ser geral, né? Há gru-

pos que... vamos dizer, progrediram, que avançaram, né? Lógico, durante esses 10 anos eu conheço muitos companheiros que se multiplicaram durante os encontros da gente, que cresceram, que mudaram, mas isso não posso afirmar que foi 50% (...) os professores continuam sem trabalhar a concepção de cidadão, de democracia e de identidade (...) a concepção de educação ainda é muito tradicional ... (Grupo 1, 6ª entrevista).

(...) o positivo dos dias de hoje é que o aluno tem mais liberdade de ação. A “decoreba” já não está sendo tão usada; os alunos precisam aprender os fatos, mas depois fazem a reflexão, dão sua opinião. A interpretação deles hoje é outra coisa... (...) o que não muda? A estrutura de ensino não muda... continua vindo tudo pronto. Quando chamam a gente para discutir não adianta de nada, continua tudo como estava, como eles fizeram (os técnicos que muitas vezes não têm vivência de sala de aula) (Grupo 1, 3ª entrevista).

(...) mudou muito a forma de ensinar e aprender, saiu da decoreba, do tradicional questionário (...), o aluno também mudou, ele tem uma visão mais global, sabe de dados (...), ele tem que ler, compreender e passar para o papel a compreensão que ele teve. Tá certo que tem data, nome, tem uma série de coisas que até tem que copiar, mas que ele compreenda e faça uma sintonia entre o início e o fim do assunto, do que é que aquilo está transmitindo (...), qual é a lição que a gente tira daquilo? Aquilo foi uma coisa isolada que aconteceu? Onde? Por que aconteceu? Tudo para mim tem que ter onde, por que, como, o final e o que influenciou... (...) tudo muda... passam 100 anos, só não muda a sala de aula. A sala de aula, estas bancas do mesmo modelo, o quadro do mesmo modelo, o professor com o giz (...). As orientações são muito poucas do Estado, da Secretaria de Educação... muitas exigências, muita exigência em termos... eu acho que burocráticos... (Grupo 1, 8ª entrevista).

A História saiu mais das amarras dos livros didáticos e da visão eurocêntrica e isso tem se ampliado na parcela dos professores do Estado (...) a História está deixando de ter um conceito de decoreba para ser vista como contribuindo para a formação das pessoas (Grupo 1, 4ª entrevista).

(...) não é como no tempo que eu estudava, que tinha que estudar da página tanto à página tanto, res-

ponder tantas perguntas e a prova era aquilo mesmo (...) já começou a mudar muito..., já saiu daquele factual datista que era imposto... (Grupo 1, 5ª entrevista).

O quadro que apresentamos acima resulta, para nós, de conflitos e negociações vivenciados por esses professores ao longo da carreira do magistério. Suas impressões, convicções, ressentimentos, esperanças e desesperanças são mistos de contradições emergidas dos cruzamentos de vida pessoal e profissional que formam “maneiras próprias de ser, pensar, agir e ensinar”. A diversidade e o alcance dessas questões, segundo Goodson (apud Fonseca, 1997, p. 31):

podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história da vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, escolhas, contingências e opções com que se depara o indivíduo... Isto reconceitualizaria os nossos estudos sobre escolaridade e currículo.

4.2 Quem são e o que dizem os professores do grupo 2

No grupo 2, os oito professores entrevistados possuem menos de dez anos na rede pública estadual; todos têm formação acadêmica em História, com a conclusão do curso de graduação em fins dos anos 80 e início dos 90. Como no grupo anterior, os professores também são oriundos de classes média e baixa, tendo convivido com muitas dificuldades financeiras. Este aspecto é demonstrado, principalmente, pelo fato de a maioria ter estudado em insti-

tuição particular no horário noturno, por ter que trabalhar durante o dia, haja vista que, nesta época, a universidade pública oferecia o referido curso apenas em horário diurno, impossibilitando o acesso dos alunos trabalhadores.

Este grupo é formado por quatro professores e quatro professoras que, na maioria, optaram em primeiro lugar pela formação em História, desejando alguns trabalharem com pesquisa arqueológica e/ou histórica. Todos ingressaram no magistério por aprovação em concurso público. Quanto à formação acadêmica, seis professores têm cursos de pós-graduação em nível de especialização, todos em História de Pernambuco, realizados na segunda metade dos anos 90. Todos afirmaram participar de encontros de capacitação oferecidos por suas respectivas DEREs, bem como de cursos de extensão, verão no campus⁷, eventos como as comemorações em torno dos 500 anos do descobrimento do Brasil e outros. Importante salientar que três professores e duas professoras deste grupo participaram como membros da equipe de História de suas DEREs, com a atribuição de planejar, discutir e coordenar encontros de capacitação pedagógica com os outros professores da área.

O perfil socioprofissional dos professores entrevistados mostra características próprias dos intensos anos de transição política, marcados pela redemocratização do país. Isto é, o contexto vivido estimulava os então universitários do curso de História à participação político-estudantil, motivava as leituras e os questionamentos e alimentava sonhos de transformações na sociedade. Posteriormente, a entrada para o magistério público exclusivamente por realização de concursos tinha importantes

significados: de um lado, a estabilidade funcional; de outro, representava a busca pela consolidação da democracia. E a atuação como professor de História era o caminho para a realização de um trabalho comprometido com a luta por uma educação conscientizadora, como nos afirmam os professores a seguir:

... eu acho que a minha profissão é um ato político também (...), quando eu dou na minha sala de aula, eu tento ficar abrindo o leque dessa crítica para o aluno para ele não ficar fechado; na minha aula eu não tenho nenhum receio de falar que a sociedade é dividida em explorados e exploradores... (Grupo 2, 1ª entrevista).
... minha preocupação sempre foi uma questão básica que ainda hoje continua presente na minha atuação enquanto professor: é como conciliar a criação do senso crítico no aluno, fazer com que ele tenha consciência de que o sistema educacional..., a preocupação dos governos municipais, estaduais e federais com a educação é nula e ao mesmo tempo como preparar esses alunos para enfrentar o mercado de trabalho aí fora (Grupo 2, 4ª entrevista).

Estas expressões nos mostram que no desenvolvimento profissional destes professores estão presentes preocupações que dizem respeito ao papel da escola e do professor na sociedade. Por outro lado, a crescente desvalorização, o dilema da autonomia, os efeitos negativos do contexto político-econômico e também sociocultural que incidem sobre o professor desenham uma situação de mal-estar docente reconhecida na fala deste grupo:

... bate muito com a questão do pouco reconhecimento que o professor do Estado tem em termos de salário; ganha-se muito pouco e parece que, proporcionalmente, também se dedica muito pouco (...) e que a valorização profissional

não passa só pela questão salarial (Grupo 2, 6ª entrevista).

... o Estado não dá oportunidade para a gente pensar, o Estado não dá condições para a gente pensar (...) eu acho que querem empurrar pela goela do professor que o culpado da situação da educação no Brasil é dele, mas eu acho que não (...) Eu não vejo perspectiva nenhuma, eu não vejo no fundo do túnel nenhuma luz; não vejo, estou muito cético com relação à educação (...) Porque o Estado, ele não está preocupado em financiar a educação e principalmente a História, porque ele financiando a História, a História que tem que ser colocada mesmo, ele vai deixar de estar no poder; esse pessoal que está aí vai deixar de estar no poder (Grupo 2, 2ª entrevista).

Nesse sentido, devido ao próprio objeto de estudo da História constituído de tradições, ideias e símbolos que dão diferentes significados a experiências vividas em diversas épocas — e às finalidades desta disciplina escolar — que são explícitas nos documentos institucionais e/ou implícitas nos discursos dos diversos segmentos da sociedade — o professor de História “vive uma situação ambígua: ocupa uma posição estratégica e ao mesmo tempo desvalorizada; desenvolve uma prática cultivada e ao mesmo tempo, aparentemente, desprovida de saberes; vive cotidianamente o dilema entre a autonomia profissional e a ameaça da proletarização e da reprodutividade” (Fonseca, 1997, p. 28).

No desenvolvimento profissional, seis professores que têm curso de especialização em História de Pernambuco demonstram a importância da continuidade da formação, salientando os aspectos da atualização, da troca de experiências e o “sadio movimento” que há no ambiente universitário. Também denunciam as falhas nas capacitações ou cursos rápidos oferecidos pelo Estado, que

são apresentados como políticas de formação continuada destinadas a suprir carências e lacunas do sempre despreparado professorado da rede pública. Ao se reportarem mais especificamente à proposta pedagógica, cinco professores afirmaram conhecê-la desde a sua implantação nas escolas e três quando do seu ingresso na rede pública estadual, visto que começaram a lecionar nas escolas estaduais nos anos 1994 e 1995, quando a proposta já estava em vigor:

... em 92, assim no final de 92, fui convidado para uma capacitação e lá foi exatamente para apresentar a coleção Carlos Maciel... (Grupo 2, 4ª entrevista).

... eu acho que quando eu entrei já existia essa proposta; se eu não me engano, já existia... (Grupo 2, 5ª entrevista).

... é em 95; eu vim até a DERE (...) então me deram essa proposta Carlos Maciel (...) eu fui fazer uma seleção de conteúdos que eu achava que eram cabíveis para trabalhar para cada turma; a partir daí, eu montei meu planejamento (Grupo 2, 8ª entrevista).

No que se refere às formas dos primeiros contatos com a proposta pedagógica, os professores, em sua maioria, referiram-se aos encontros que aconteciam nas suas respectivas regionais de ensino. Esses encontros entre os anos 1992 e 1993, na opinião dos professores, eram simplesmente para apresentação e conhecimento do documento:

... de fato, o convite não foi para discutir o documento; o convite não foi para discutir a proposta. O convite foi para receber o documento e dividir durante os bimestres (Grupo 2, 4ª entrevista).

Por outro lado, em alguns casos, ficou claro que isso não se deu ao mesmo tempo nas diversas escolas. Os professores que só ingressaram na rede estadual posteriormente indicam situações bastante variadas e ressentem-se com frequência da desorganização escolar, que inclui a falta de comunicação entre suas instâncias, deixando-os sempre “soltos” ou desinformados. As declarações abaixo mostram essa diversidade de situações, ratificando que a intensificação dos trabalhos voltados para uma orientação pedagógica dependia muito das equipes de ensino existentes em cada DERE:

... a gente começou a analisar essa proposta de Carlos Maciel através do núcleo de História da DERE, porque o núcleo de História tinha interesse que a gente passasse a ter um conhecimento melhor da proposta... (Grupo 2, 2ª entrevista, 1995).

Olhe, eu recebi aquele livrinho (na escola), a gente lia, fazia o planejamento, mas eu não tive nenhuma capacitação, nenhuma discussão, nada sobre ela, não (Grupo 2, 5ª entrevista, 1993).

... existia uma reflexão nas quartas-feiras, uma vez por mês (...); a menina trazia uma discussão dos conteúdos, em outra ocasião uma discussão sobre avaliação, em outra ocasião (...), mas demonstrava que não havia um trabalho realmente sistemático de implementar uma proposta (...). Nessas discussões, se saía muito mais do campo “acadêmico”, mais formal, do saber sistemático (...); normalmente se encaminhava para a discussão do que eu acho, da experiência de vida de cada um... havia muito mais uma troca de ideias, menos formal ... (Grupo 2, 1ª entrevista, 1993).

Os professores entrevistados neste grupo também mantêm uma relação conflituosa com a proposta pedagógica destinada ao ensino de História; no entanto, percebemos maior aceitação da mesma no sentido de assumir

um compromisso com algo feito para melhorar a prática de sala de aula e a organização escolar. Segundo esses professores:

... eu acho que o professor tem a liberdade, mas a gente tem que ter cuidado com essa liberdade para cada um não sair trabalhando qualquer conteúdo e o aluno sai de uma série para outra, de uma turma para outra, de uma escola para outra e... quebrou-se... não tem continuidade do que estava fazendo (...) O que eu estou falando é que a gente precisa ter um referencial que norteie todo o caminho, se é História temática, se a História é tradicional, como queira chamar, ele precisa ter isso, ou seja, ele precisa ter um norte, saber que conteúdos vão dar, para ele não ficar repetindo os mesmos conteúdos e deixando de ver, consequentemente, outros... eu tenho um referencial de conteúdos que é a coleção Carlos Maciel, né? E acho que todo professor deveria seguir ela; essa é a proposta de História para a rede do estado de Pernambuco... (Grupo 2, 1ª entrevista).

... a rejeição às vezes não se dá nem por rigor metodológico do professor querer aplicar ou não, mas vem pela liberdade do professor, que quer dar aula de uma maneira bem livre, sem ninguém cobrar dele um método ou um conteúdo — aquilo de ficar bem à vontade e ninguém fiscalizar (...) O conteúdo com o qual ele se identifica mais, ele dá; por isso ele não quer ter uma linha para seguir esse caminho... (Grupo 2, 3ª entrevista).

... foi muita confusão, que tinha gente que não aceitava de jeito nenhum; eu não tinha nem como argumentar, porque eu estava praticamente chegando ali naquele momento. A data que eu coloquei na minha coleção foi de 92 e, como eu estava chegando, qualquer coisa que viesse para mim eu receberia de bom grado, vamos dizer assim, porque eu não tinha na cabeça exatamente o que é que eu ia ensinar em sala (...) era uma orientação; à medida que o tempo foi passando, né, eu poderia ou não fazer minhas escolhas sobre essa questão... do conteúdo que eles traziam. Na época me parecia uma coisa bastante inovadora inclusive quando ele vai explicando depois, né, que ele dá o conteúdo, mas explica as propostas que ele tem para aquele conteúdo. Na época me parecia

bastante inovadora, eu me lembro muito daquela questão... daquela coisa que se questionava muito dos conteúdos estáticos, aquela coisa mecânica... (Grupo 2, 6ª entrevista).

Ao mesmo tempo em que percebemos nesses professores a preocupação com a garantia do conhecimento para o aluno na perspectiva de resguardar o valor e a importância da educação escolarizada e, em conjunto, dar um novo alento ao trabalho docente — que progressivamente é desvalorizado pela sociedade — há também uma manifestação de receios, inseguranças e desconfiança diante das mudanças curriculares. Como afirma Esteve (1995, p. 106):

Não se trata apenas, como sempre se disse, de o professor estar em dia nas matérias que leciona para não transmitir conhecimentos desatualizados; mas, muito para além disso, no momento atual, o domínio de qualquer matéria se torna muitíssimo difícil ao ponto de afetar a confiança do professor. Quem pode estar seguro, hoje, de ensinar aquilo que é mais recente em matéria de conhecimento? Ou, pior ainda, quem pode estar seguro de que aquilo que ensina não será substituído por conhecimentos mais úteis aos alunos que estamos a tentar preparar para uma sociedade que ainda não existe? O desejo de incluir novos conteúdos, que se apresentam como imprescindíveis para a sociedade do futuro, tem como limite a necessidade de selecionar e de abandonar alguns conteúdos tradicionalmente transmitidos pelas instituições escolares.

Assim, os professores se portam entre a inovação e a tradição escolar; entre a necessidade sentida por eles e pelos alunos e as exigências pelas mudanças sociais externas, as péssimas condições de trabalho e a estrutura do sistema educacional. Quanto à forma como o ensino de História acontece nas salas de aula, a maioria dos professores afirma seguir a referida proposta na íntegra;

todavia, no transcorrer das suas falas, demonstram como adaptam a referida proposta ao realizarem seus planejamentos, sendo a seleção e a reorganização na distribuição dos conteúdos nas respectivas séries as ações mais recorrentes, bem como a preocupação com o uso de diferentes estratégias de ensino para atrair a atenção dos alunos.

... a gente lá na escola, como era um grupo de três professores, a gente procurou trabalhar da mesma maneira, utilizando como ponto de partida a proposta de Carlos Maciel, colocando as observações que a gente achava necessárias (...) por exemplo, a questão de como trabalhar o modo de produção: a gente não achava que era viável trabalhar daquela forma. Acho que deveria... que por ser uma questão muito subjetiva, né — que eu acho que é o mal da História, trabalhar muito subjetivamente as questões — aí a gente procurou trabalhar mais objetivamente no sentido de ficar uma coisa palpável. Por exemplo, a questão da divisão do trabalho: a gente buscar na divisão do trabalho uma forma... uma forma de explicar os modos de produção (...) porque eu tenho alunos de 12 anos que estão na 5ª série — alunos de 12 anos, de 10, 9 anos, que a gente tem muito aluno na rede que com 10 anos está na 5ª série — para ele a compreensão... ele não vai conseguir ter uma compreensão teórica, que é como a proposta coloca, né? (...) então a gente procurou, dentro das dificuldades que a gente tinha e lógico que não é uma coisa acabada, não foi uma coisa acabada, era uma coisa que a gente vivia tentando para ver se conseguia colocar em prática... (Grupo 2, 2ª entrevista).

... tem muita coisa que a gente inclui nesse meio aí e também tem muita coisa que retira, e também porque o tempo não dá para você trabalhar outras coisas, trabalhar de outras formas e cumprir o conteúdo todo (...) eu tento fazer isso, muito embora a própria dinâmica do dia a dia possa fazer mudar a coisa, entende? Eu planejei fazer isso, isso, isso, aquilo outro; por exemplo, planejei com as turmas do 1º ano, como eu fiz o ano passado, levar para o laboratório de arqueologia da Universidade Católica de Pernambuco ou da Federal, que eu já levei outras turmas. Este ano não deu para levar, então às vezes a própria dinâmica vai modificando o que você co-

locou ali, o que eu acho importante também — mais importante até. Não é que você... não sei se você tem que cumprir exatamente aquilo ali, ou também se você pode estar aberto para outro tipo de dinâmica, como já falei, que venha a acontecer. Porque você planejou aquilo, mas pode ser que aquele planejado não aconteça (...) eu me preocupo muito quando eu faço isso, porque eu não sei se eu estou fazendo a coisa certa, entendeu? Mas isso é uma preocupação, e é uma coisa que talvez eu nem saiba explicar, porque se a gente for olhar direitinho, tudo tem um propósito ali, tudo tem uma contribuição (...) é muito difícil fazer essa seleção. Eu faço assim, mas sabendo que pode ser até que aquilo ali cause alguma deficiência depois, deixe uma lacuna grande... e depois tem coisas que não... (Grupo 2, 6ª entrevista).

... é no programa de História, seguindo o programa. Agora, teve um período que eu saí... pronto, eu iniciei em 93; no ano seguinte, eu pensei naquela primeira questão do programa de 5ª série: “o que é História? Para que serve a História?”. Então eu disse: “vou trabalhar a história do bairro; vou pegar esses três: o que é História, para que serve a História e fontes, e trabalhar a história do bairro”. Eu notava o seguinte: (...) a gente tem que trabalhar muito com intuição, aprender com o aluno e seguir a nossa intuição (...). Vou fazer a história do bairro. Aí tentei a partir deles: — “quais são as perguntas que...”; (...) “quais as perguntas que vocês fariam às pessoas sobre a história do bairro?”. Mas aí eles não registram nada; eu mesmo fiz... comecei a conversar com as pessoas sobre a história do local e fiz um roteiro da entrevista, e passei para eles entrevistarem a pessoa mais velha. Pedi para que eles entrevistassem assim, as pessoas mais antigas... e eles entrevistaram... (Grupo 2, 7ª entrevista).

As experiências narradas acima indicam a diversidade e a riqueza das situações vivenciadas em sala de aula, que constituem uma teia de relações permeadas por finalidades, orientações, desejos e limitações que, na maioria das vezes, extrapolam as especificidades da função educativa, dada a multiplicidade de tarefas exercidas pelos professores.

Vimos que as representações de alguns professores em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas levam em conta fatores como: a postura de criticidade diante do conteúdo, apesar de entenderem que a crítica só pode vir após o conhecimento do fato em estudo; a obrigação de tornar a aula um pouco menos enfadonha e, conseqüentemente, mais interessante, com o uso de técnicas de ensino diversificadas; e a responsabilidade com uma melhor aprendizagem do aluno a partir da preocupação com os critérios de seleção dos conteúdos. Por outro lado, a maioria autodenominou-se professores tradicionais ou pouco dinâmicos pelo fato de não conseguirem, frequentemente, fugir das formas de aulas convencionais, com o uso da leitura de textos, seja em apostilas ou livros didáticos, a exposição oral do conteúdo e as atividades escritas, só que não mais consideradas como aqueles velhos “questionários decorebas”, pois as questões elaboradas deveriam contribuir para o desenvolvimento do pensamento e o exercício da escrita dos alunos.

Convivendo sempre com a expectativa da superação, os professores buscam no cotidiano a reconstrução dos seus objetivos a partir das suas realidades locais e dos seus interlocutores (alunos, colegas, pais). A internalidade da sala de aula, bem como da escola, é o cenário natural de ações contraditórias que oscilam entre o dinamismo e a acomodação, a criatividade e a reprodução, principalmente quando se leva em conta as relações com o que acontece para além das suas paredes e dos seus muros. Assim sendo, os professores indicam em suas respostas os aspectos positivos e negativos da proposta de História, demonstrando um intuito de avaliação do processo de

ensino-aprendizagem.

Pontos Positivos:

... ela insere a História do Brasil no contexto mundial... ela não deixa o aluno distante da realidade (...) desperta a criticidade, a criatividade, ajuda a reconhecer a história como instrumento para a cidadania (Grupo 2, 5ª entrevista).

... ela dá ênfase à evolução, à própria história da humanidade a partir do trabalho (...); por conta disso, você tem que trabalhar a partir dos conteúdos, a partir das situações surgidas também; você tem que trabalhar a criação do senso crítico do aluno (Grupo 2, 4ª entrevista).

Pontos Negativos:

... tem muitos conceitos difíceis; os alunos da 5ª série têm dificuldade de compreensão (...), mas dentro da visão de que, para o aluno ter uma compreensão teórica, uma compreensão abstrata, é muito difícil para ele assimilar a questão da compreensão do modo de produção ..." (Grupo 2, 2ª entrevista).

... existiu uma implementação, mas não existe uma preocupação em divulgar melhor como se trabalha, os objetivos, os resultados (...) então, eu acho que a falha não está na proposta, não; a falha está nos horários, na quantidade de aulas, entendeu?" (Grupo 2, 5ª entrevista).

... não deveria ser necessariamente linear; para o aluno aprender história, não precisa ser a partir dessa sucessividade de fatos (...) é como se estivesse valorizando demais um só aspecto da vida, o econômico, e muita coisa do cotidiano fica camuflada, omitida (...) não é possível explicar a história só a partir das relações sociais de produção, não..." (Grupo 2, 8ª entrevista)

Os posicionamentos acima descritos conduzem a atitudes bem distintas em sala de aula, evidenciando mudanças e estagnação tanto de um professor em relação ao outro como em relação a si mesmo. Há uma confusão em relação às exigências que lhes são postas;

os professores se veem em meio a uma responsabilização que ultrapassa o domínio do cognitivo, solicitando-lhe eficiência no trato com o conhecimento específico da sua área e eficácia como facilitador do processo ensino-aprendizagem e “formador” das futuras gerações.

Nesse contexto, os professores vão engendrando maneiras de ensinar, menos como rituais repetitivos e apáticos — como o amarelado de velhas fotografias — e mais como tentativas de idas e vindas entre o ideal e o real, que buscam atender a uma gama de problemas sociais que se transformam em problemas escolares e vice-versa. Assim, ao indagarmos aos professores entrevistados neste grupo se o ensino de História nestes últimos dez anos do século XX alcançou mudanças significativas na sua caminhada ou se ainda padece de conservações que impeçam sua melhoria, obtivemos as seguintes respostas:

... eu acho que a gente avançou em termos até de concepção também do próprio professorado sobre o que é realmente História. Avançou também na questão, apesar das limitações, mas avançou na questão dos recursos; acho que nestes pontos..., a importância da disciplina também.... O que eu acho que não mudou, que talvez a gente não tenha conseguido como professor, é atingir um número maior de alunos que encarem a história de outras formas. Eu acho que às vezes — não que predomine, mas ainda atinge um bom número de alunos — a ideia de que tem que ser com questionário porque é mais fácil (...). Agora a gente tem aí, logicamente, uma série de entraves que às vezes estão fora do nosso alcance como profissional, porque é uma questão toda estrutural, de governo, de política pública de ensino, né? Então é muito complicado... a gente tem que diluir essas questões no movimento que a gente tem na esfera menor, que é a escola. Porque existe todo um projeto nacional que muitas vezes leva você a tais e tais caminhos, né? Muitas vezes não é o ideal, mas é

por onde você está podendo ir, vamos dizer assim, ou para onde você está se deixando levar (Grupo 2, 6ª entrevista).

... houve avanços, sim, mas não esse avanço significativo, entendeu? (...) porque o aluno tinha que estar memorizando. Hoje, pelo menos eu trabalho de forma diferente: não ensino por questionário, de memorização, mas pela análise, pela compreensão. Então eu acho que abriu mais nesse aspecto: do aluno ter condição de uma crítica, de uma avaliação, de uma análise; de você fugir mais daquele livro, que aquele livro era uma bíblia. Hoje não: você pode usar outros meios como vídeos, como visitar a comunidade, um trabalho na comunidade. Então acho que houve uma mudança nos subsídios de trabalhar com História: a própria metodologia, a visão..., como os professores encaram a própria concepção hoje, de que a história ela é múltipla (Grupo 2, 8ª entrevista).

... eu creio que mudou um pouco, não sei até que grau (...) Quando a Carlos Maciel começou a ser implementada mais efetivamente, não me parece que foi porque o governo foi sistemático, mas foi porque em poucas ocasiões houve discussões sobre ela (...), aí o professor tem uma referência que começou..., como ele diz que é uma referência pedagógica, porque o que eu estou falando é em nível da garantia do conteúdo — isso me parece que ficou mais nítido para o professor ... Mas enquanto for política pública definida por determinado governo que está naquele momento dirigindo o Estado, né, seja em nível federal, nacional ou municipal, será de cima para baixo. Agora, esse de cima para baixo pode ser autoritário ou menos autoritário, dependendo de como vai ser debatido com as classes, com a categoria. Aí, nesse sentido, eu acho que a gente está tentando avançar, né? (...) a gente vê essa discussão... ... a produção do conhecimento histórico não sei se se alterou, porque eu tenho visto colegas que trabalham como quando eu entrei no Estado (...) o professor dá dez questões para eles, os alunos respondem, daquelas respostas depois ele tira cinco questões e faz uma avaliação. Isso existia antes de 92 e isso existe hoje... (Grupo 2, 1ª entrevista).

Mudou, mudou bastante, porque nós tivemos a entrada de professores novos na rede; os professores antigos, que enfatizam bastante o modelo tradicional, foram impactados com

as novas ideias dos novos professores. Então, essas novas ideias de romper com a memorização, de romper com o ensino baseado em datas, em nomes de personagens históricos, heróis da nossa história, e querendo implantar a conscientização do aluno em relação ao fato histórico, a criticidade desse aluno, foi um dos pontos positivos que a gente vê nessa grande mudança. Mas, mesmo assim, ainda tem aqueles professores que seguem o modelo bem tradicional, que às vezes é difícil a gente romper com esse sistema — é até uma questão cultural, a pessoa está habituada àquilo e, para você romper, fica difícil. Mas houve uma grande mudança nesse sentido, uma grande mudança até que nos inquieta também... Eu acredito que a maioria dos professores é conteudista, preocupado com... em dar ênfase mais ao conteúdo, em querer dar mais o assunto, em querer dar o assunto todo, o programa todo..., em querer dar o programa todo. Se ele gastasse muito mais tempo com o assunto, mas levasse o aluno a ter um conhecimento global sobre aquele assunto, desenvolvendo no aluno a criticidade, ele iria gastar mais tempo, é verdade, mas o aluno ia ter um maior nível de aprendizagem sobre aquele acontecimento, porque ele ia ver a situação de vários ângulos, ia ver os prós e os contras, ele se firmaria na opinião dele, ele teria opinião formada sobre aquele fato (Grupo 2, 3ª entrevista).

... não mudou..., continua do mesmo jeito, do mesmo jeito (...) os professores ainda continuam buscando a ideia de decorar História, né... a gente sabe que isso não pode ser generalizado, mas a gente vê — e eu posso até me colocar dentro da questão de que estou enquadrado nisso também, eu não estou fora da situação — mas a gente vê alguns professores que tentam trabalhar com História de forma mais interessante, de forma mais agradável de ser entendida (Grupo 2, 2ª entrevista).

Entre estes professores, quatro compreendem que o ensino de História alcançou mudanças significativas, três indicam que elas não ganharam a amplitude desejada e um entende que não houve mudança qualitativa nem quantitativa, apesar de afirmar que isso não pode ser generalizado.

São apontadas mudanças no que diz respeito às novas concepções acerca da própria História, das fontes, de conceitos como tempo e sujeito histórico divulgados pelas universidades ou através dos livros didáticos e que chegam, de uma maneira ou de outra, lentamente aos professores do ensino fundamental e médio. Registram-se avanços no uso de diferenciados materiais como recursos didáticos destinados a uma aula mais eficaz e mais instigante. São ressaltadas as mudanças na relação professor-aluno como possibilidades de ações mais interativas. São consideradas de impactos positivos as renovações nos recursos humanos das instituições ao levarem a interessantes trocas de experiências; ratificam-se posicionamentos mais claros e amadurecidos diante do profissionalismo e reiteram-se protestos contra as discontinuidades e o crescente “mal-estar docente”.

Diante do exposto, reiteramos que os níveis e significados das mudanças apontadas são bastante variados, principalmente porque falar sobre ensino é levar em consideração variáveis muito amplas que interagem com questões específicas e resultam no ensinar e aprender de milhares de professores e alunos em nossas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir uma síntese sobre o que praticam e representam pessoas tão diferentes, com percursos de vida tão distintos, em contextos diversos, mas às vezes tão parecidos, e o que trazem de comum entre si — o ofício de ser professor(a) de História — não se configura uma tarefa fácil.

Nestas considerações finais, apresentamos o que nos foi possível elaborar de reflexão analítica acerca dos depoimentos dos professores entrevistados à luz dos dados pesquisados, das categorias de análise delimitadas e da literatura especializada.

Para nós, as ideias, as afirmações, as muitas dúvidas e contradições apresentadas pelos dois grupos de professores mostram-se como regularidades dos contextos escolares. Todavia, orientados pela finalidade do nosso estudo, procuramos estabelecer, na medida do possível, as nuances, as divergências e as semelhanças nos dizeres desses professores quanto à sua profissão, à prática pedagógica, às mudanças e às conservações no ensino de História no período de implantação e vigência da proposta de ensino Professor Carlos Maciel.

No primeiro grupo entrevistado, identificamos que o exercício da função docente se dá com responsabilidade, no sentido do cumprimento das obrigações, e que oscila entre a conformação, a estabilidade e a resistência. Em diversos momentos, os professores demonstraram que a busca constante de superação dos esgotamentos diários tem esbarrado nos próprios limites das ações individuais ou de pouco alcance coletivo, gerando

cansaços e descréditos nas possibilidades de transformações efetivas que melhorem a qualidade da educação e, consequentemente, a autoestima dos seus profissionais.

Esse sentimento não é muito diferente do que evidenciamos nos professores do segundo grupo, pois, apesar do pouco tempo de trabalho no magistério, os ressentimentos se dão em proporções semelhantes, com um tom de menor conformação e mais de revolta. Em meio à ebulição dos problemas de ordem ética e violências diversas experienciados neste final de século XX e ao exacerbamento do individualismo, esses professores se movimentam num terreno cultivado pelo ceticismo e pela desconfiança em relação à necessidade da sua existência como profissionais. Esses sentimentos são corroborados ao desfazer-se “o consenso social sobre os objetivos das instituições escolares e sobre os valores que devem fomentar” (Esteve, 1995, p. 101).

Consideramos, portanto, que as representações desses professores quanto às dimensões da realidade social que afetam a profissão docente no contexto atual, por um lado, justificam suas próprias práticas escolares e, por outro, criam práticas que buscam uma identidade social, engendrada nas lutas e posicionamentos diante da sociedade.

No plano da prática pedagógica, as contradições observadas referem-se à seleção e à organização dos conteúdos e dos métodos de trabalho, bem como à compreensão do que venha a ser uma proposta curricular. Os professores dos dois grupos, em sua maioria, relacionam-se com a proposta pedagógica como sendo algo necessário à organização do ensino, que norteia e dá clareza ao que deverá, grosso modo, acontecer nas salas de aula.

Mas, por outro lado, não renunciam à liberdade de selecionar aquilo que entendem como importante para ser ensinado, nem da forma como será realizado esse trabalho, mesmo que os critérios estabelecidos para tal não sejam muito claros, tendo em vista a segurança depositada nos programas existentes e nos livros didáticos utilizados.

Na relação estabelecida entre as prescrições curriculares e o que acontece no dia a dia das escolas, reconhece-se que o cotidiano escolar representado está envolto em práticas orientadas por motivações superiores de preocupação quanto ao coletivo e de busca do ser genérico pelo fato de trabalhar com a formação de pessoas, mas por outro lado, não se desliga dos elementos particulares inerentes às opções de cada sujeito. Dessa forma, ao mesmo tempo em que os professores se posicionam a respeito da aceitação, rejeição ou adaptação da proposta pedagógica que os orienta do ponto de vista de grupo, ao reclamarem a necessidade da sua divulgação e discussão mais ampla nas escolas e nos encontros de capacitação promovidos pelas Diretorias de Ensino, reforçam o caráter de particularidade existente nas salas de aula, quando se referem ao isolamento de alguns profissionais, aos critérios de inclusão e exclusão dos conteúdos de ensino, à falta de tempo e condições de melhor articulação dentro das escolas.

Sendo assim, as práticas escolares realizadas num cotidiano heterogêneo e hierarquizado apresentam o professor, ao mesmo tempo, como indivíduo particular e como ser genérico.

A partir da cotidianidade dos professores entrevistados, reconhecemos suas representações acerca da constituição do cotidiano escolar, especialmente quan-

to ao significado de ser professor de História e desenvolver um trabalho de relevância social, pois, para eles:

a) ser professor de História é ser um educador que possui responsabilidades para com o conhecimento histórico e a formação dos jovens cidadãos que enfrentarão as exigências de uma sociedade futura, sempre em projeção;

b) dar uma boa aula de História é ter o domínio do conteúdo, sem desprezar as expectativas dos alunos quanto ao que será aprendido, tornando-a menos cansativa com o uso de novos recursos didáticos e técnicas de ensino diversificadas;

c) alcançar o reconhecimento do trabalho realizado é atingir uma aprendizagem adequada, num clima de companheirismo entre professor e aluno, em que a relação menos autoritária não significa falta de seriedade e comprometimento de ambos;

d) trabalhar com compromisso é estar atento às impositões externas, às inovações propostas, à busca constante de atualização, sem, no entanto, deixar de questionar as condições existentes para transformar o ideal em realidade;

e) ter uma atitude de autonomia profissional é encarar as mudanças curriculares como possibilidades de enfrentamento das deficiências do sistema educacional, tendo a clareza de que não será como um passe de mágica, porque a mudança assusta, inquieta, traz insegurança e, em muitos, gera resistência.

Quanto à proposta pedagógica estudada, identificamos que os professores não a reconhecem como elemento de mudança em si, visto que no cotidiano escolar suas proposições foram secundarizadas diante do que tradicionalmente ocorre nas salas de aula.

As representações em torno do currículo o constituem como um elemento necessário à educação escolarizada, devendo ter o respaldo da universidade e apresentar-se de forma estruturada quanto à organização dos conteúdos e às sugestões dos procedimentos didáticos, ratificando a força da tradição escolar. Por outro lado, o currículo deve ser amplo e flexível para permitir ao professor fazer suas modificações, auxiliando-o na organização da sua prática pedagógica.

Em alguns momentos, a proposta pedagógica é considerada pelos professores como um documento que apenas mudou a nomenclatura quando da divisão dos conteúdos de ensino e incluiu alguns meios tecnológicos mais modernos como recursos didáticos, fatos que, ao nosso ver, contribuíram para a sua não efetivação enquanto elemento gerador de mudanças na perspectiva teórica do conhecimento histórico trabalhado no cotidiano escolar. Sendo assim, reiteramos as suas fragilidades quanto às questões teórico-metodológicas apresentadas no capítulo 3.

Entretanto, apesar de, nas aulas de História das escolas dos ensinos fundamental e médio, essa proposta não ter atingido o seu objetivo maior — superar o ensino tradicional da História — devido principalmente à forma como se apresenta, à sua implantação e à não apropriação pelos professores, ela é representada como um elemento de inquietação por instigar críticas e debates e apontar os limites das práticas pedagógicas vivenciadas até então nas escolas. Também reconhecemos como contribuição dessa proposta pedagógica as atitudes dos grupos de professores das diversas DERs que estabeleceram possibilidades de troca de experiências, de reflexão sobre a prática e, in-

clusivo, de organização da categoria para discutirem problemas comuns, que, mesmo sendo discutidos especificamente por professores de História, não são exclusivos deles.

Assim, ressaltamos a importância da apreensão do cotidiano para compreendermos as relações de poder instituídas na sociedade, as hierarquizações e as manipulações engendradas, bem como aquelas sofridas pelos diferentes grupos. A partir das práticas do cotidiano escolar, nascem as representações que formulam uma identidade docente e estabelecem posicionamentos diante de si e da sociedade, as quais vão além do particular, retornando às próprias práticas.

No que diz respeito às mudanças e ao que permanece no ensino de História, os professores dos dois grupos não divergiram muito quanto às questões apontadas e, em sua maioria, consideram que houve mudanças no ensino de História nos últimos dez anos. Todavia, possuem representações flutuantes sobre a valoração dessa mudança e reportam-se à diversidade das variantes sociais que justificam sua maior ou menor efetivação no cotidiano escolar.

É importante observarmos a necessidade de desmistificação da imagem cristalizada no social quanto aos professores de maior tempo de atuação no magistério público — apatia, descrédito, conformismo e descomprometimento — tendo em vista que essas características não se apresentaram como determinantes de posicionamentos de maior ou menor resistência diante das mudanças, tampouco de maior ou menor comprometimento com a função desempenhada e suas perspectivas futuras.

Nesse sentido, consideramos que os dois grupos de professores, enfatizando ora um as-

pecto, ora outro, indicam como mudança:

a) a compreensão da História como disciplina importante do currículo escolar, que começa a ser internalizada por professores e alunos e resulta em ganho de status escolar;

b) as transformações no conhecimento histórico, conhecidas seja na universidade, seja nos encontros de capacitação ou por meio dos novos livros didáticos, instigam uma parcela dos professores, já que os “chavões” de ultrapassado, antiquado e/ou tradicional, de certa forma, incomodam;

c) a construção de propostas de ensino que orientem os professores na organização escolar e que insiram no ensino fundamental e médio as transformações citadas, permitindo a sua reconstrução dentro das diferentes realidades escolares;

d) as inovações pedagógicas trazidas pelas Teorias de Aprendizagem, por recursos didáticos e tecnológicos e pelas novas relações estabelecidas entre professores e alunos na sala de aula;

e) a troca de experiências, explícitas ou não, aceitas ou negadas entre as diferentes gerações de professores que se cruzam nas escolas, apresenta-se como sadia e promissora para alguns, como também pode ser inquietante, preocupante e gerar instabilidade em outros.

De maneira semelhante, apontam quanto às conservações no ensino de História:

a) as condições de trabalho oferecidas nas escolas como grandes obstáculos a serem superados;

b) a cotidianidade das salas de aula que não incorporaram as inovações, seja no campo da historiografia, seja na área pedagógica;

- c) a falta de comprometimento de professores e alunos com as atribuições na escola;
- d) as formas como as políticas públicas destinadas à educação são realizadas e disseminadas, especificamente quando da elaboração de reformas curriculares, sem a participação e discussão da grande maioria dos professores.

Dessa forma, entendemos que as mudanças apontadas são consideradas mais como resultados das necessidades de mudança social, que mesmo de forma parcial e lenta, atingem a internalidade das escolas e de suas salas de aula, estabelecendo um movimento contraditório, constituído de idas e vindas, de lutas e de buscas por melhores adequações às novas exigências, na perspectiva de respostas qualitativa e quantitativamente mais significativas.

De acordo com as considerações acima, reconhecemos que os dois grupos de professores entrevistados, diferenciados pelo tempo de atuação no magistério público, apresentam conflitos e resistências, como também desejos e ações de inovação experienciados por qualquer outro profissional no atual contexto social. E, mais especificamente, em relação ao exercício da docência, as contradições e particularidades se multiplicam e se complexificam ao interagirem com as dificuldades da realidade escolar, oriundas da própria organização do sistema educacional, causando uma crise de identidade docente, caracterizada pela distância representada entre o “eu real (o que eles são diariamente nas escolas) e o eu ideal (o que eles queriam ser ou pensam que deveriam ser)” (Abraham apud Esteve, 1995, p. 110).

Finalmente, entendemos que a continuidade das pesquisas sobre as práticas e as representações (Chartier) dos professores, tomando como locus principal as suas construções históricas cotidianas (Heller) torna-se fundamental para que, cada vez mais, as propostas pedagógicas destinadas aos processos de ensino-aprendizagem, a exemplo da de História, caminhem no sentido da competência, do compromisso e da sensibilidade dos educadores em relação às demandas sociais e culturais dos seus educandos, atentando para a realidade que os circunscreve.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. (org.). **O Saber Histórico Na Sala De Aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

ARROYO, Miguel G. (Org.). **Da Escola Carente à Escola Possível**. 2a ed. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
_____. **Ofício De Mestre: Imagens e autoimagens**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BITTENCOURT, Circe M. F. Propostas Curriculares de História: Continuidades e Transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). **O Currículos Do Ensino Fundamental Para As Escolas Brasileiras**. 2a ed. São Paulo: Autores Associados; Fundação Carlos Chagas, 2000. – (Coleção Formação de Professores).

_____. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2ª ed., São Paulo, Contexto, 1998.

_____. **Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo, 1993. (Tese de Doutorado) – Universidade de São Paulo
CALADO, Alder Júlio F. Educação Popular nos Movi-

mentos Sociais no Campo: potencializando a relação macro-micro no cotidiano como espaço de exercício da cidadania. In: MELO NETO, José F. e SCOCUGLIA, Afonso Celso (org.). **Educação Popular: Outros Caminhos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. São Paulo. Difel, 1994.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, nº 2, pp.177-229, 1990.

CORSETTI, Berenice. O Ensino de História e o Projeto Político dos Republicanos Positivistas no Rio Grande do Sul (1889/1930). **Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. Ijuí: Ed. Unijuí, pp.211-217, 2000.

ESTEVE, José M. **Mudanças Sociais e Funções Docente**. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2a ed. Porto: Porto Editora, 1995.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. **Pensar a História Re-pensar o seu Ensino: A Disciplina de História no 3o Ciclo do Ensino Básico: Alguns Princípios Orientadores de Metodologia de Ensino**. Porto: Porto Editora, 1994.

FERRO, Marc. **A História Viglada**. Trad. Doris Sanches Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção o homem e a história)
FONSECA, Selva Guimarães. **Ser Professor no Bra-**

sil: História oral de vida. São Paulo: Papirus, 1997.

_____. **Caminhos da História Ensinada.** São Paulo: Papirus, 1993.
GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História.** 2a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos trópicos: o IHGB e o projeto de uma História nacional. In: **Estudos Históricos.** nº 1, 1988.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História.** 3ª ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Lenandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
LIMA, Sandra Cristina F. de. O Professor de História e a Historiografia. **Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História.** Ijuí: Ed. Unijuí, pp. 141-151, 1999.

LIMA, Idelsuite de Sousa. **Ensino de História Local e Currículo:** ideias, dizeres e práticas no fazer educativo escolar. João Pessoa, 2000. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal da Paraíba
MACIEL, Carlos F. do Rego. **Antologia de Carlos Maciel.** Org. Narcisa V. Andrade. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 3 v., 1982.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde.** 7a ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio B. e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3a ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio. A Crise da Teoria Curricular Crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. **Educação e Realidade**: Currículo e política de identidade. Porto Alegre, nº 21(1), pp. 9-22, jan/jun, 1996.

NADAI, Elza. O Ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSK, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 7a ed. São Paulo: Contexto, 1997.

OLIVEIRA, Margarida M. Dias de. A Inovação no Ensino de História: confronto entre a teoria e a prática de sala de aula. **Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. Ijuí: Ed. Unijuí, pp. 118-129, 2000.

PEDRA, José Alberto. Currículo, conhecimento e suas representações. São Paulo: Papirus, 1997. (Coleção Práxis)

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. **Plano Estadual de Educação 1988-1991**. Recife: SEE-PE, 1996.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 21a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SALES, Ivandro da C. Educação popular; uma perspectiva, um modo de atuar (alimentando um debate). In: MELO NETO, José F. e SCOCUGLIA, Afonso Celso (org.). **Educação Popular: Outros Caminhos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análises. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, nº 2, 1990.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. e LOPES, José de S. Miguel. Globalização, Multiculturalismo e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículo: Questões Atuais**. São Paulo: Papyrus, 1997.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 2a ed. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós- Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. O Adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomas T. da. (org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 3ªed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio B. M. de. **A Educação Física Como Componente Curricular ...? Isso é História! Uma reflexão acerca do saber e do fazer**. Recife, 1999. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco.

STEPHANOU, Maria. Currículos de História: instaurando

maneiras de ser, conhecer e interpretar. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.18. n° 36, pp.15-38, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículo: Questões Atuais**. São Paulo: Papyrus, 1997.

_____. Currículo e História: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O Currículo nos Limiares do Contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

DOCUMENTO

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. **Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas – História**. Recife: SE-E-PE, 1992. (Coleção Professor Carlos Maciel)

Notas finais

- 1 Selva Guimarães Fonseca, na obra *Ser professor no Brasil: história oral de vida* (1997), traz uma revisão bibliográfica atualizada acerca da produção acadêmica sobre Formação de Professores, nas suas diferentes temáticas
- 2 Inspiramo-nos especialmente nas referidas categorias de Chartier (1994) e Heller (1989) sem pensá-las enquanto modelos acabados. A pesquisa de campo nos levou a elegê-las como conceitos centrais, ou seja, não foram tomadas “a priori” como um modelo prévio a ser seguido na pesquisa empírica
- 3 Diretoria Executiva Regional de Educação – são as microrregiões administrativas que compõem a Secretaria de Educação de Pernambuco, responsáveis pelas escolas públicas a elas jurisdicionadas, ainda que localizadas em diferentes municípios.
- 4 O livro de Ralph Tyler, publicado em 1949, exerceu forte influência nas formas de organização curricular em diversos países. Ele considerava que o currículo deveria organizar a atividade escolar em torno de objetivos educacionais claramente definidos, ressaltando que os comportamentos desejados deveriam ser explicitados, bem como as maneiras que viabilizariam o alcance dos mesmos
- 5 A respeito do estudo histórico sobre o ensino, Chervel (1990, p. 177) afirma que: “Limitado em geral às pesquisas pontuais sobre um exercício ou sobre uma época precisa, ele não se eleva ao nível de sínteses mais amplas a não ser em alguns trabalhos fundamentados em textos oficiais ou programáticos (...) Mais recentemente, tem-se manifestado uma tendência, entre os docentes, em favor de uma história de sua própria disciplina. Dos conteúdos do ensino, tais como são dados nos programas, o interesse então evoluiu sensivelmente para uma visão mais global do problema, associando-se as ordens do legislador ou das autoridades ministeriais ou hierárquicas à realidade concreta do ensino nos estabelecimentos, e, algumas vezes, até mesmo às produções escritas dos alunos”.
- 6 Informação coletada do relatório das atividades desenvolvidas nesse encontro, escrito à época pela equi-

pe ensino de história da Secretaria de Educação.
7 Verão no Campus é um conjunto de cursos oferecidos pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) à sociedade, durante o mês de janeiro.

SOBRE A AUTORA

Professora Associada da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. Possui Licenciatura em História na Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP; Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Educação e Culturas – UFRPE/NEPHECs. Trabalha com as temáticas: Aprendizagem Histórica; Livro Didático; Currículo e Formação de Professores de História. Atuou no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, como avaliadora de livros didáticos de História nas edições de 2007 a 2011; como Coordenadora Adjunta nas edições 2013, 2015 e 2016 e como Coordenadora Pedagógica na edição 2019. Atuou como Coordenadora do curso de Licenciatura em História, da Unidade de Educação à Distância e Tecnologia – UFRPE/EADTEC, no período de 2019-2024. Atualmente é Coordenadora de área do núcleo História EAD, do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, 2024-2026.