

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
BRASILEIRA**

**A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM
TEMPOS DE REFORMA: FUNDAMENTOS
EPISTEMOLÓGICOS E DISPOSITIVOS POLÍTICO-
PEDAGÓGICOS**

José Edinardo de Sousa Lima

**Fortaleza - Ceará
2006**

José Edinardo de Sousa Lima

**A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM
TEMPOS DE REFORMA: FUNDAMENTOS
EPISTEMOLÓGICOS E DISPOSITIVOS POLÍTICO-
PEDAGÓGICOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira – Área de Concentração Educação, Currículo e Ensino, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

Orientador:

Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro - UFC

Fortaleza
2006

**A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM
TEMPOS DE REFORMA: FUNDAMENTOS
EPISTEMOLÓGICOS E DISPOSITIVOS POLÍTICO-
PEDAGÓGICOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira – Área de Concentração em Educação, Currículo e Ensino, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Data da aprovação: 21 / 12 / 2006.

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro
Presidente da Banca -UFC

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque -UFC
Examinador

Prof. Dr. José Olivenor Souza Chaves -UECE
Examinador

DEDICATÓRIA

Aos meus estimados pais e queridos amigos que sempre me apoiaram em minha trajetória de vida, estimulando-me com seus ensinamentos e amizade para que eu chegasse a esse momento ímpar de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao grande arquiteto do universo sem o qual não seria possível ter força, determinação e saúde para construirmos e principalmente concluirmos essa fase de nossa vida.

Ao Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro pelas orientações e pela paciência que me dispensou durante esse tempo de gestação dessa pesquisa em educação.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, pela disseminação de conhecimentos e pelo incentivo à pesquisa científica.

Aos funcionários, servidores e bolsistas da secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira e da Universidade Federal do Ceará.

Aos principais sujeitos da pesquisa, os professores de História, pela participação e contribuição com informações indispensáveis e sem os quais não seria possível a investigação.

Aos colegas e companheiros de Mestrado, pela amizade, troca de idéias, experiências de vidas, dúvidas, partilha de angústias e principalmente de conhecimentos e saberes.

A Grande Amiga Herbene Gurgel, companheira de décadas pelo apoio, pela força e, sobretudo pelo amor fraterno e contribuição na minha trajetória de vida nos últimos tempos.

Ao Paulo Henrique pelo incentivo, apoio, paciência, companheirismo, pela cobrança e crença na minha capacidade de concluir esse estudo e principalmente pelo muito carinho que me dedica.

A minha família, pelo amor, cuidado, carinho e educação que possibilitaram desabrochar a pessoa humana que sou.

Aos amigos Evanildo Freitas, Martha Cilêda, Regina Lúcia, Liduína Cândido e Virna Camarão que sempre me ajudaram, me incentivaram, acreditaram no meu potencial e contribuíram com seu apoio moral nessa conquista.

Aos diretores e coordenadores das escolas públicas onde leciono pela compreensão e apoio a mim dispensado, principalmente nessa última etapa deste trabalho.

A Prefeitura Municipal de Horizonte por ter garantido o meu direito à licença remunerada para realização do curso de Mestrado.

A FUNCAP, pela concessão de bolsa como incentivo à pesquisa, que contribuiu em muito na realização deste trabalho.

Finalmente, àqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram e possibilitaram a conclusão deste estudo.

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.
Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo identificar e analisar os fundamentos epistemológicos e os dispositivos político-pedagógicos que atuam, modelam e se constituem no currículo de História, em sua dimensão prescritiva e como prática curricular desenvolvida pelos professores da rede pública estadual de nível médio, no contexto da Reforma Curricular do Ensino Médio. O referencial teórico utilizado para as inferências tem como primeira base teórica, a teoria curricular crítica que discute o currículo e sua história em uma perspectiva construcionista social (Goodson; Moreira e Silva; Silva; Macedo e Lopes). Outra base, foram os estudos que investigam os saberes docentes, a epistemologia da prática e a formação profissional (Tardif; Schön; Nóvoa; Gauthier; Therrien e Therrien; Monteiro; Lellis; Contreras; Loiola e Therrien). Outro campo de estudo foi o da epistemologia do conhecimento histórico (Le Goff et alli; Schaff; Fernandes; Cardoso e Brignoli; Burke; Wehling; Cardoso e Vainfas). Além desses, também recorreremos aos estudos que investigam as reformas educacionais e, especificamente, a Reforma do Ensino Médio no Brasil (Bueno; Domingues et alli; Kuenzer; Neves; Lopes; Aguiar; Maia Filho; Zibas). E por fim, estabelecemos diálogos com estudiosos que têm se dedicado às pesquisas sobre formação do professor, o currículo e o ensino de História (Fenelon; Nadai e Bittencourt; Nadai; Silva; Fonseca; Abud). Para alcançarmos os objetivos propostos elegemos como metodologia a pesquisa qualitativa, tendo como método, a entrevista aprofundada, sendo o universo populacional os professores que lecionam a disciplina História rede pública estadual de Ensino Médio. Como procedimentos metodológicos empregados para a coleta de dados foram: a entrevista semi-estruturada e a análise documental. Os resultados desse estudo visam contribuir para as discussões acerca do modelo de currículo subjacente à formação docente do professor de História e sobre o currículo de História prescritivo e o praticado na escola pública de nível médio do Ceará.

PALAVRAS CHAVE: currículo, formação docente, saberes docentes, currículo e ensino de História, Reforma do Ensino Médio.

Abstract

The present study aims to identify and to analyze the epistemology fundamentals and the political and educational devices which act, give shape to and constitute the History curriculum, in its prescriptive dimension and as curricular practice developed by state public network high school teachers, in High School Curricular Reform context. The theoretical reference point used for the inferences has as the first theoretical basis, the critical curricular theory which discusses the curriculum and its history in a social constructionist perspective (Goodson; Moreira and Silva; Silva; Macedo and Lopes). Another basis was the studies that investigate the teaching staff, the practice epistemology and the professional formation (Tardif; Schön, Nóvoa, Gauthier; Therrien and Therrien; Monteiro; Lellis; Contreras; Loiola and Therrien). Another study field was the historical knowledge epistemology (Le Goff & alli; Schaff; Fernandes; Cardoso and Brignoli; Burke; Wehling; Cardoso and Vainfas). Besides these studies, we also resort to those which investigate the education reform and, specifically, the High School Reform in Brazil (Bueno; Domingues et alli; Kuenzer; Neves; Lopes; Aguiar; Maia Filho; Zibas). And at last, we establish dialogs with studios who have been dedicating to the research about teachers formation, the curriculum and the History teaching (Fenelon; Nadai and Bittencourt; Nadai; Silva; Fonseca; Abud). To achieve the proposed objectives we chose as methodology the quality research, having as a method the deppened interview, having the teachers who teach History as a matter in the state public network High Schools. As methodological procedures used for the data collection were the semi-structures interview and the document analysis. The result of these study aims to contribute to the discussion about the subjacent curriculum model to the History teacher's formation and the History prescriptive curriculum and the practical one in the public high schools in Ceará.

Keywords: curriculum, teaching formation, teaching staff, curriculum and History teaching, High School Reform.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I -CURRÍCULO: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA...	23
1.1. A natureza social e histórica do currículo.....	24
1.2. Epistemologias do ensino de História.....	32
1.2.1 A historicidade do termo disciplina escolar.....	33
1.2.2 Diferentes concepções de disciplina escolar.....	35
1.2.3 Diferentes concepções do currículo de história.....	38
1.2.4. A produção do conhecimento histórico.....	40
1.2.4.1. O conhecimento histórico: o caráter científico e a questão da objetividade põem em confronto historiadores positivistas e presentistas...	41
1.2.4.2 A superação do objetivismo e do subjetivismo: a concepção materialista da História.....	44
1.2.4.3.A crise do paradigma clássico e suas implicações epistemológicas na produção do conhecimento histórico.....	46
1.2.4.4 A superação da história tradicional: a école dès annales e a Nova História.....	48
1.2.5. Concepções de ensino e de conhecimento histórico subjacentes aos currículos e programas de História.....	52
1.2.5.1 Uma retrospectiva histórica da disciplina História e seu currículo no Brasil.....	52
1.2.5.2. Concepções de ensino e de conhecimento histórico, subjacentes aos currículos e à prática pedagógica do professor de História.....	60
CAPITULO II – A REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO CEARÁ.....	66
2.1. Os sentidos das reformas educacionais no contexto das transformações preconizadas pela nova ordem mundial.....	66
2.2. Os sentidos da Reforma do Ensino Médio no Brasil.....	71
2.2.1 Reforma do Ensino Médio no Brasil: a reforma pelo currículo.....	77
2.2.2.O currículo por competências: um novo modelo curricular?	78
2.2.3. O cenário da Reforma Curricular do Ensino Médio no Ceará: algumas questões.....	81
CAPITULO III - O DESENVOLVIMENTO DAS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA DOCENTE NO BRASIL.....	85
3.1. Uma breve retrospectiva das abordagens teóricas e dos objetos de estudo da pesquisa em educação e o desenvolvimento dos estudos sobre formação profissional e a prática docente.....	85

3.2.A prática docente como lugar de construção de saberes.....	91
CAPITULO IV - A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO DAS PEDRAS.....	94
4.1. Questões e objetivos da investigação.....	96
4.2. A escolha da metodologia da pesquisa.....	97
4.3. Os sujeitos da pesquisa.....	99
4.4. A descrição do lócus da pesquisa	102
4.5. A coleta de dados.....	103
4.5.1. A escolha das técnicas de pesquisa.....	103
4.5.2. O processo de coleta dos dados.....	104
CAPITULO V – A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA: FUNDAMENTOS E DISPOSITIVOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS QUE ORIENTAM, ATUAM OU SE CONSTITUEM NO CURRÍCULO PRESCRITO E NO CURRÍCULO PRATICADO.....	109
5.1.Os fundamentos epistemológicos identificados na formação do profissional de História.....	110
5.2.Os fundamentos epistemológicos e os dispositivos que atuam, modelam e se constituem no currículo prescrito e no currículo praticado.....	119
5.2.1. Os fundamentos epistemológicos que predominam no modelo curricular prescrito e nos programas das escolas da rede pública estadual de nível médio.....	120
5.2.2 Concepções de currículo, de ensino e conhecimento histórico que disputam espaço no currículo praticado nas escolas públicas de nível médio da rede estadual.....	130
5.2.3. Dispositivos político-pedagógicos que atuam no currículo de História praticado.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	171
ANEXOS.....	180

INTRODUÇÃO

A Reforma Curricular do Ensino Médio, proposta pelo MEC através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentados à sociedade brasileira, em 1999, e o seu desdobramento aqui no Ceará, em 2000-2001, com a elaboração dos Referenciais Curriculares Básicos (RCB), trouxe à tona um debate muito pertinente sobre os processos de fabricação social do currículo (GOODSON, 1995; MOREIRA e SILVA, 1999) no exercício da prática docente na escola pública de nível médio.

Essa reforma está situada no contexto das políticas públicas de reformas do Estado brasileiro. Esse conjunto de políticas de reforma da educação tem seu nascedouro na década de 1990, com as conferências mundiais sobre educação, promovidas por organismos internacionais¹ com o objetivo de orientar políticas públicas de inovação e/ou de reformas nos sistemas de ensino dos países-membro dessas organizações, no sentido de responder aos novos desafios trazidos pelas transformações tecnológicas, científicas e econômicas que engendraram a chamada sociedade tecnológica e da informação, conforme enfatiza os PCN-EM:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção (BRASIL, 1999, p.23).

A partir de então, esses organismos internacionais responsáveis pela promoção de programas e políticas de financiamento e investimento para o desenvolvimento econômico, social e cultural em países capitalistas periféricos, como é o caso do Brasil, passaram a

¹ ONU, FMI, BID, BIRD.

estabelecer princípios e metas que deveriam ser implementados pelos governos desses países, para melhorar a formação básica e a qualificação profissional de suas populações, a fim de que estas possam se adequar às novas demandas do sistema produtivo e do mercado globalizado².

Deste modo, a Reforma Curricular do Ensino Médio, consubstanciada na Resolução 03/98 do Conselho Nacional de Educação que estabeleceu as diretrizes curriculares para este nível de ensino é parte integrante das políticas educacionais, propostas pelo então governo FHC (1994-2002), que por sua vez expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico vigente, uma versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível³.

Entretanto, a história das reformas educacionais brasileiras tem sido marcada por uma série de problemas estruturais que acabam por comprometer o seu sucesso. Segundo DOMINGUES et alli (2000), ao analisar a implementação das reformas de 1960 (Lei nº 4024/61) e de 1970 (Lei nº 5692/71), constatou-se que o insucesso de ambas ocorreu devido a vários fatores, tais como, poucos recursos para financiamento do processo de manutenção e investimento, a falta de uma política séria de formação de professores, uma deficiente política de adequação do espaço e da infra-estrutura pedagógica, além da inexistência de uma política editorial que superasse o passado.

No tocante às mudanças do currículo propostas pelas reformas educacionais, DOMINGUES et alli (2000) salientam que se têm caracterizado como programas de governo, ou seja, com início e fim determinados pelos mandatos. Desse modo, falta tempo para sua implementação e consolidação no espaço de um governo, acarretando descontinuidade administrativa e pedagógica.

Outro aspecto importante que DOMINGUES et alli (2000) ressaltam em sua

² SOUSA, 2004.

³ Cf. KUENZER, 2000.

análise é que essas reformas não decorrem geralmente de necessidades nacionais coletivas, mas são marcadas pela transposição curricular de modelos estrangeiros. Por conseguinte, os professores têm sido tratados como executores ou recursos humanos, e não como sujeitos capazes de participar de maneira ativa e crítica, mesmo quando supostamente ouvidos no processo de elaboração. Isso tem produzido nesses profissionais atitudes de crítica, rejeição, resistência e não comprometimento com determinadas propostas de mudança do modelo educacional.

Portanto, o objeto de nossa investigação se situa no contexto da Reforma Curricular do Ensino Médio. Empreendemos um esforço para identificar os fundamentos epistemológicos e os dispositivos político-pedagógicos que atuam, modelam e se constituem no currículo de História, em sua dimensão prescritiva e como prática curricular desenvolvida pelos professores da rede pública estadual de nível médio.

Este trabalho tem como primeira base teórica, a teoria curricular crítica que discute o currículo e sua história em uma perspectiva construcionista social, possibilitando compreender o currículo como um artefato cultural elaborado social e historicamente (GOODSON, 1990, 2001; APPLE 1982; MOREIRA e SILVA, 1999; SILVA, 2003; MACEDO e LOPES, 2002).

Recorremos também às pesquisas que investigam os saberes docentes, a epistemologia da prática e a formação profissional, às quais reconhecem o professor como um sujeito que elabora saberes em sua prática profissional, a partir da sua reflexão da e na prática, na criação, reelaboração e mobilização de saberes de diferentes naturezas (TARDIF et alli, 1991; SCHÖN, 1992; NÓVOA, 1995; GAUTHIER, 1998; CANDAU, 1999; THERRIEN e THERRIEN, 2000; MONTEIRO, 2001; LELLIS, 2001; TARDIF, 2002; CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2002; LOIOLA E THERRIEN, 2003).

Outro campo de estudo de que nos valem foi o da epistemologia do

conhecimento histórico (LE GOFF et alli, 1983; SCHAFF, 1986; FERNANDES, 1989; CARDOSO e BRIGNOLI, 1990; BURKE, 1991; WEHLING, 1992; CARDOSO e VAINFAS, 1997). Além desses, também recorreremos aos estudos que investigam as reformas educacionais e, especificamente, a Reforma do Ensino Médio no Brasil (BUENO, 2000; DOMINGUES et alli, 2000; KUENZER, 2000; NEVES, 2000; LOPES, 2002; AGUIAR, 2003; MELLO, 2004; MAIA FILHO, 2004; ZIBAS, 2005).

E por fim, estabelecemos diálogos com estudiosos que têm se dedicado às pesquisas sobre formação do professor, o currículo e o ensino de História (FENELON, 1983; NADAI E BITTENCOURT, 1988; NADAI, 1988; SILVA, 1994; FONSECA, 1995, 1997, 2003; ABUD, 1998; STEPHANOU, 1998; MUNAKATA, 2005).

Deste modo, a investigação sobre a construção do currículo de História parte do pressuposto de que se trata de um processo de natureza social e histórica (GOODSON, 1990, 2001; MOREIRA e SILVA, 1999; SILVA, 2003; MACEDO e LOPES, 2002). Por essa razão, os professores dialogam constantemente com concepções de conhecimento e ensino, tradições curriculares, normas e valores e estão também submetidos a mecanismos de controle, disciplina e avaliação, estabelecidos em diferentes tempos e espaços por forças sociais que produzem discursos e práticas de legitimação, de mudança ou permanência, de resistência e contestação.

Por outro lado, os estudos sobre formação profissional e epistemologia da prática docente (TARDIF et alli, 1991; THERRIEN e THERRIEN, 2000; MONTEIRO, 2001; TARDIF, 2002; LOIOLA E THERRIEN, 2003), afirmam que os professores, ao longo do tempo de formação e do exercício da profissão, vão se apropriando, produzindo, reelaborando e articulando saberes, competências, atitudes e valores de origens diversas. Esses saberes são freqüentemente mobilizados em função da resolução de problemas, de situações imprevistas, de conflitos que caracterizam o cotidiano escolar.

No entanto, TARDIF (2002) identifica em seus estudos duas visões ainda presentes nos discursos educacionais acerca do trabalho docente: a concepção tecnicista e a concepção sociologista. De acordo com a concepção tecnicista, os professores são vistos como meros executores de reformas e reprodutores de conhecimentos elaborados em outras instâncias. Já na visão sociologista, são encarados como sujeitos sociais cuja ação é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos, destituindo-os de seus saberes e, por conseguinte, dos poderes oriundos da mobilização desses saberes.

É importante salientar que essas visões não são as únicas que definem o papel do professor ou sua identidade profissional. Existem outras perspectivas que reconhecem o professor como um profissional reflexivo, crítico que constrói sua autonomia profissional a partir da reflexão na e sobre a ação (SCHÖN, 1992; CONTRERAS, 2002). No entanto, aquelas primeiras ainda predominam em diversos espaços institucionais e sociais. Estão, muitas vezes, entranhadas na percepção que muitos profissionais têm de si mesmo e na postura de autoridades educacionais e de alguns especialistas da Universidade.

Assim, é fundamental pensar a prática docente em História sob uma outra percepção que reconheça o professor como um profissional capaz de refletir sobre sua prática, elaborando, reconstruindo e mobilizando saberes de naturezas diversas, a fim de promover práticas curriculares adequadas aos desafios propostos ao ensino da disciplina no cotidiano escolar.

Desta maneira, algumas pesquisas que analisam a formação docente em História e o ensino dessa disciplina na escola básica no Brasil (FONSECA, 1995; ABUD, 1998; BITTENCOURT, 2000; WARDERLEY, 2002; SANTIAGO, 2002) têm chamando atenção para a necessidade de considerarmos a complexidade de elementos que estão imbricados na concepção e na prática do currículo dessa disciplina no cotidiano escolar.

Esses estudos constataam que a produção ou reprodução de modelos curriculares

na prática pedagógica está relacionada a determinados fundamentos epistemológicos e dispositivos político-pedagógicos subjacentes à formação básica do professor e que são deslocados, reelaborados ou se articulam com outros elementos que se constituem no próprio exercício da atividade docente.

Neste sentido, VANDERLEY (2002) considera que por ainda predominar uma visão, segundo a qual a produção do conhecimento histórico é prerrogativa da academia, muitos professores acreditam que sua função no ensino básico se limita à reprodução de maneira coerente, seja através de uma perspectiva linear ou problematizadora, de um conteúdo cuja elaboração independe de sua ação.

Essa perspectiva, de acordo com VANDERLEY (2002), é verificada pelas dificuldades dos licenciandos em História, ainda como estagiários ou já profissionais, para realizar a transposição didática de conteúdos históricos acadêmicos na elaboração de seus planos de aula ou de curso. Essa visão está relacionada a uma concepção de conhecimento histórico e, por conseguinte, de seu ensino, que estabelece uma separação entre teoria e prática, e, portanto, entre ensino e pesquisa.

A respeito disso, LELIS (2001) e CANDAU (1997), em suas pesquisas sobre a formação docente, ministrada nos cursos de licenciaturas das instituições de ensino superior brasileiras, constataram que na lógica estrutural dos referidos cursos configuram: a existência dessa dicotomia entre ensino e pesquisa, o predomínio da lógica disciplinar em prejuízo de um trabalho interdisciplinar, além das dificuldades de articulação entre as faculdades de educação e os cursos de formação específica, reforçando mais ainda aquele hiato e suas implicações na prática docente.

Considerando estudos mais recentes sobre saberes docentes e formação profissional (TARDIF, 2002; THERRIEN et alli, 2004; LOIOLA &THERRIEN, 2003; CONTRERAS, 2002; GAUTHIER, 1998), tem-se constatado que é de fato na ação docente

que ocorre a verificação da validade e utilidade dos saberes acadêmicos, apropriados pelo professor durante sua formação inicial e/ou continuada, assim como a interlocução com os saberes curriculares e pedagógicos que foram legitimados socialmente nas instituições escolares. E é também lá onde se constituem e se mobilizam os chamados saberes de experiência ou que nascem da e na prática.

Portanto, a investigação dos fundamentos epistemológicos e dos dispositivos político-pedagógicos que informam o currículo escolar da disciplina História, nesse momento de implementação da Reforma Curricular do Ensino Médio, pode permitir uma compreensão do perfil do ensino de História praticado na rede pública estadual de nível médio do Ceará.

Destarte, estabelecemos algumas questões que nortearam nosso trabalho de investigação:

- Quais são os fundamentos epistemológicos e os dispositivos político-pedagógicos que orientam, modelam ou se constituem no currículo de História, prescrito e praticado pelos professores da escola pública estadual de nível médio?
- Em que espaços e tempos esses fundamentos epistemológicos e dispositivos político-pedagógicos são elaborados?
- Como esses fundamentos e dispositivos se articulam para conformar o currículo prescrito e o praticado?

Com base nessas questões norteadoras, definimos o objetivo geral de nosso estudo:

- Identificar os fundamentos epistemológicos e os dispositivos político-pedagógicos, situando-os no lugar de produção, a fim de compreender como se articulam na conformação do currículo de História prescrito e o praticado na rede pública estadual de nível médio nesse contexto de

reforma.

A fim de alcançar o que foi proposto no objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os fundamentos epistemológicos e os dispositivos político-pedagógicos que orientam, modelam ou se constituem no currículo de História prescrito e o praticado na escola pública de Ensino Médio, nesse contexto de reforma;
- Situar em que espaços e tempos esses fundamentos e dispositivos são elaborados;
- Compreender como esses elementos se articulam para conformar o currículo prescrito e o praticado.

A fim de construirmos nosso caminho metodológico, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa em virtude da natureza do nosso objeto se situar no campo da subjetividade, no universo das práticas sociais, da produção de saberes, dos valores e concepções, das tradições curriculares presentes nos cursos de formação de professores e na escola básica.

Escolhemos dentro dos métodos de estudo qualitativos, a entrevista aprofundada, pois esse método possibilita a identificação e compreensão de aspectos de toda uma história de vida de um ou mais indivíduos, ou de apenas um período ou um aspecto dela. E, por permitir a organização de um plano de trabalho aberto e flexível, a fim de melhor captar a complexidade do mundo de vida, das percepções acerca de concepções, conhecimentos, normas, tradições e valores que marcam certas dimensões ou setores da vida atual ou da história pessoal do sujeito entrevistado.

Neste sentido, utilizamos para realizar esse estudo as seguintes técnicas de coleta

de informações: a entrevista semi-estruturada e a análise documental. Esses dois instrumentos complementares nos possibilitaram identificar e analisar, a partir da fala dos professores e técnicos entrevistados e dos documentos oficiais, os fundamentos epistemológicos e os dispositivos político-pedagógicos que atuam, modelam e se constituem na formação docente e na prática pedagógica; e como têm conformando tanto o currículo prescrito quanto o currículo praticado da disciplina História do Ensino Médio.

Com a intenção de apresentar a construção da análise de nosso objeto de estudo, conforme as questões e objetivos traçados, organizamos este texto em cinco capítulos, mais as considerações finais. No primeiro capítulo, inicialmente, discutimos os significados que o conceito de currículo foi assumindo e as implicações das relações que estabelece com a pedagogia e os sistemas de avaliação no processo de gestão da escola moderna, tendo como base epistemológica a abordagem construcionista social de currículo (GOODSON 2001; SILVA, 1995; BITTENCOURT, 2000 e outros).

Na segunda parte do capítulo, fazemos uma análise histórica das concepções de currículo e disciplina escolar, procurando esclarecer como as disciplinas escolares se constituíram e passaram fazer parte do currículo (CHEVALLAD, 1991; GOODSON, 1990; CHERVEL, 1990; JULIÁ, 2002). Em seguida, apresentamos algumas questões epistemológicas que tem marcado o confronto entre as principais correntes historiográficas que a respeito da produção do conhecimento histórico (LE GOFF et alli, 1983; SCHAFF, 1986; FERNANDES, 1989; CARDOSO e BRIGNOLI, 1990; BURKE, 1991; WEHLING, 1992; CARDOSO e VAINFAS, 1997).

No tópico posterior, fazemos uma retrospectiva da constituição da disciplina História e seu currículo no Brasil, procurando explicitar as suas finalidades políticas e ideológicas (BITTENCOURT, 2000, 2004; FONSECA, 1995; ABUD, 1998); e por último, buscamos identificar as concepções de ensino e conhecimento histórico que se constituíram

em uma determinada tradição escolar, que vem se reproduzindo e atuando no currículo e na prática pedagógica em História (CABRINI et alli, 1987; SILVA, 1994; WANDERLEY, 2002).

No segundo capítulo, discutimos a Reforma do Ensino Médio no Brasil e no Ceará, procurando situa-la no contexto das transformações sócio-econômicas, políticas e culturais, decorrentes da reestruturação do sistema produtivo capitalista e do modelo de Estado, preconizados pelos princípios do neoliberalismo (BUENO, 2000; AGUIAR, 2003; MAIA FILHO, 2004; ZIBAS, 2005). Em seguida, identificamos que o modelo de reforma proposto e que se encontra em processo de implantação está consonância com orientações externas de organismos internacionais de financiamento (KUENZER, 2000; MAIA FILHO, 2004). No segundo tópico, buscamos demonstrar que a opção do governo federal fez pelo modelo de reforma pelo currículo demonstra a desarticulação dessa política específica com outros eixos fundamentais que são a formação de professores e a gestão da educação (DOMINGUES, et alli, 2000, MAIA FILHO, 2004). No terceiro tópico, discutimos o conceito de currículo por competência (LOPES, 2002; MACEDO, 2002; MELLO, 2004) proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Por último, fazemos uma análise de algumas questões relacionadas ao processo de implementação da Reforma do Ensino Médio no Ceará (LIMA, 2002; NEVES, 2000; SOUSA NETO, 2000).

No terceiro capítulo, fazemos, inicialmente, uma breve retrospectiva do desenvolvimento das pesquisas em educação, identificando algumas abordagens teóricas e objetos de estudo que predominaram nesse campo durante as décadas de setenta e oitenta (LELIS, 2001; CANDAU, 1997, 1999; PIMENTA, 2002). Logo depois, apresentamos o direcionamento, a partir da década de noventa, das pesquisas educacionais sob influência estrangeira (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991; NÓVOA, 1995; PERRENOUD, 1993) para os estudos sobre formação profissional, saberes docentes e epistemologia da prática. No

segundo tópico, tratamos no estudo das diferentes tipologias dos saberes docentes classificadas por estudiosos como TARDIF (2002), GAUTHIER (1998), THERRIEN (2000) e MONTEIRO (2001).

No quarto capítulo, primeiramente, explicitamos o objeto desse estudo e apresentamos as questões e objetivos que nortearam essa investigação. Em seguida, apontamos e justificamos a escolha da pesquisa qualitativa e da entrevista aprofundada como método para coleta dos dados. E, logo depois, definimos quem são os sujeitos desse estudo e os critérios para sua seleção, e ainda o perfil de cada profissional escolhido. E por último, tratamos da coleta de dados, onde definimos e justificamos a escolha da entrevista semi-estruturada e da análise documental para a realização desse trabalho e ainda descrevemos o processo de coleta dos dados.

No quinto capítulo, apresentamos o relatório dessa pesquisa, onde descrevemos e analisamos os dados coletados à luz do referencial teórico exposto nos capítulos anteriores. Os resultados advindos da análise dos dados foram elencados e organizados em duas categorias: os fundamentos epistemológicos que atuam, modelam e se constituem na formação do profissional de História e os fundamentos epistemológicos e os dispositivos político-pedagógicos que atuam, modelam e se constituem no currículo prescrito e no currículo praticado na escola pública de nível médio. Nesse primeiro momento, identificamos e analisamos as concepções que estruturam o currículo dos Cursos Superiores de História e as novas diretrizes curriculares para esses cursos. No segundo momento, explicitamos e analisamos as concepções de tempo que norteiam os documentos curriculares da SEDUC e currículo praticado pelos professores entrevistados. Em seguida, discutimos alguns dispositivos político-pedagógicos relacionados às condições históricas e estruturais da escola pública de Ensino Médio e à atual política de reforma desse nível, os quais também atuam no currículo praticado pelos professores de História.

Por fim, apresentamos algumas considerações a respeito do que identificamos como importante dos achados discutidos no relatório dessa investigação e sugerimos alguns encaminhamentos com o objetivo de contribuir para as discussões sobre a formação docente tanto inicial quanto continuada, e uma proposta de pesquisa-ação que venha a estimular o debate e o estudo sobre o currículo de História, estabelecendo uma parceria entre professores da escola básica e pesquisadores da Academia.

1. CURRÍCULO: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA

A tarefa que ora nos propomos de identificar e realizar uma análise dos fundamentos epistemológicos e dos dispositivos político-pedagógicos que constituem, atuam ou se constituem no currículo de História, enquanto documento prescritivo ou como prática docente na escola básica de nível médio, está amparada em pressupostos da teoria curricular crítica que entende um currículo como uma produção social e histórica.

Deste modo, a investigação sobre as práticas curriculares em História parte do pressuposto de que se trata de um processo de natureza social, no qual os professores estão dialogando constantemente com concepções de conhecimento e ensino, interesses conflitantes, elementos simbólicos, tradições, normas e valores de grupos sociais diferentes que produzem discursos e práticas de legitimação, resistência e contestação. É nesse sentido que SILVA (1995, p.8) entende o processo de produção curricular:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero.

Desta forma, podemos definir o currículo como um terreno de embates, de conflitos, em torno do qual se vai definir que conhecimentos são considerados socialmente válidos para serem ensinados, que identidades individuais ou sociais se quer modelar, quais as forças sociais que estão envolvidas nesse processo de definição, quais são seus interesses e de que formas estão atuando na construção do currículo, pois de acordo com BITTENCOURT (2000, p.128):

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. Nesse sentido, é significativo localizar nas propostas a variedade de sujeitos envolvidos no seu processo de elaboração, verificando os interlocutores que pretendem atingir, estabelecer diálogos e identificar as percepções sobre o papel dos professores e alunos na construção do conhecimento escolar da disciplina.

Portanto, é necessário explicitarmos alguns pressupostos da teoria curricular crítica que revelam a natureza social e histórica do processo de produção curricular e que nos ajudarão posteriormente na identificação e compreensão dos fundamentos epistemológicos e dos dispositivos político-pedagógicos subjacentes ao currículo escolar prescritivo e praticado pelos professores de História da rede pública estadual de nível médio.

1.1 A natureza social e histórica do currículo

Conceber o currículo como um produto social, significa considerar que os elementos que o constituem – concepções, conhecimentos, valores, normas, tradições, rituais, símbolos – não são fixos, mas são produzidos social e historicamente e, portanto, estão sujeitos a permanências, mudanças e (re)significações de acordo com a dinâmica social dos agentes que os produzem em várias instâncias.

Desta maneira, o próprio conceito de currículo carrega em si uma multiplicidade de sentidos, de significados que foram sendo elaborados e reelaborados em diversos tempos e espaços pelos grupos sociais que em um dado momento exerceram o poder para definir o que seria o currículo, quais seriam os conhecimentos, as normas, os valores e as finalidades educacionais válidos para ser transmitidos e alcançados pela escola.

Tomemos como ponto de partida de nossa análise as definições de currículo e de curso encontradas no Dicionário Aurélio (1988, p.192):

Currículo: ato de correr; as matérias constantes de um curso.

Curso: ato de correr; movimento numa direção; seqüência, sucessão, de curso; o conjunto de matérias ensinadas em escolas, classes, etc., de acordo com um programa traçado e que em geral se adapta aos diferentes níveis de adiantamento dos alunos.

Essas definições nos remetem à etimologia do termo currículo que tem sua origem na palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso ou carro de corrida. Logo, podemos inferir dessa etimologia que o currículo é entendido como um curso a ser seguido, ou, mais precisamente, a ser apresentado.

Assim, podemos perceber que o vínculo entre currículo e prescrição foi estabelecido desde cedo, e foi se fortalecendo, à medida que foram surgindo padrões seqüenciais de aprendizagem para definir e operacionalizar o currículo, mediante um modo já preestabelecido⁴.

GOODSON (2001) salienta sobre a importância de entender como o termo currículo foi surgindo como conceito em escolarização, citando o trabalho de HAMILTON e GIBBONS (1980) que localiza o uso das palavras *classe* e *currículo* em tratados sobre educação em um período que a escolarização estava se transformando em atividade de massa. Entretanto, argumenta que a relação *classe/currículo* remonta a uma época anterior e em um nível educacional mais elevado.

A primeira descrição sobre “*classes*”, comenta GOODSON (2001), aparece nos estatutos do College of Montaign, em 1509, como sendo: *divisões graduadas por estágios ou níveis de complexidade crescente, de acordo com a idade e o conhecimento exigido dos alunos*. Todavia, esse autor chama atenção para a relevância de compreendermos como foi estabelecida a conexão entre a organização em classes e o currículo prescrito e seqüenciado em estágios ou níveis.

De acordo com HAMILTON⁵, foi na Universidade de Glasgow, no século XVII, que o conceito currículo em sua acepção latina – um curso a seguir – relaciona-se claramente

⁴ Cf. GOODSON, 2001.

⁵ Apud GOODSON, 2001.

com o sentido de uma seqüência na escolarização, caracterizada particularmente por um senso de disciplina ou ordem estrutural.

Esse senso de disciplina, de controle, absorvido pelo currículo, argumenta HAMILTON⁶, tem sua origem na doutrina calvinista que passou a exercer uma hegemonia política e religiosa no fim do século XVI na Suíça, Escócia e Holanda.

A necessidade de regulação da conduta pessoal baseada nos princípios teológicos calvinistas passa a orientar a política do governo civil, estabelecendo (...) *uma relação homóloga entre currículo e disciplina: o currículo era para a prática educacional calvinista o que era a disciplina para a prática social calvinista*⁷.

Dessa forma, observamos que, com a organização dos sistemas de classe associado à idéia de currículo prescritivo e de disciplina como mecanismo de regulação individual e social, ocorre o estabelecimento da associação entre conhecimento e controle, currículo e disciplina que está na origem da escola moderna.

Assim, essa forma emergente de currículo que se materializou naquelas duas instituições de ensino, entre os séculos XVI e XVII, estava ligada, na sua origem, a padrões de organização e controle sociais como se pode perceber do comentário de HAMILTON (Id. Ibid, p.p.32-33):

O conceito de classe ganhou proeminência com o surgimento de programas seqüenciais de estudo que, por seu turno, refletiam diversos sentimentos de mobilidade ascendente da renascença e da Reforma. Nos países calvinistas (como Escócia), essas idéias encontraram sua expressão, teoricamente, na doutrina da predestinação (crença de que apenas uma minoria predestinada podia obter a salvação) e, educacionalmente, no emergir de sistemas de educação – nacionais, sim; mas bipartidos – onde os “eleitos (isto é, predominantemente os que podiam pagar) eram agraciados com a perspectiva da escolarização avançada, ao passo que os demais (predominantemente os pobres da área rural) eram enquadrados num currículo mais conservador (com apreço pelo conhecimento religioso e pelas virtudes seculares).

Podemos identificar nessa citação uma outra característica fundamental para o

⁶ Idem, 2001.

⁷ Id Ibid, 2001, p.32.

entendimento do currículo nascente: se o currículo tem o poder para determinar o que deve acontecer em sala de aula, também tem o poder de diferenciar dentro da mesma escola crianças de origens sociais distintas.

Esse poder de determinar o tipo de currículo e de diferenciar socialmente permanece na escolarização quando da transição do sistema de classes para o de sala de aula que caracteriza aquele momento em que a educação começa a se transformar, na Inglaterra, em uma atividade de massa como uma das demandas do advento da Revolução Industrial.

As mudanças operadas pela Revolução Industrial, em fins do século XVIII e início do século XIX, geraram exigências econômicas de maior instrução e melhor habilitação técnica. Essas novas demandas foram modificando, dentre outras coisas, o papel desempenhado pela família com relação à educação dos filhos.

Antes da vitória do sistema industrial, a família era responsável por ensinar as habilidades técnicas mínimas, além da formação emocional nos primeiros anos de vida dos filhos. Com o advento do sistema fabril, a unidade familiar que anteriormente concentrava no lar a produção artesanal, as primeiras socializações e a educação elementar de sua prole foi sendo dispersada em função das novas relações de produção.

Desta maneira, a família foi pressionada a transferir algumas de suas funções educacionais para a escolarização estatal, que por sua vez passa a substituir o sistema de classes pelo sistema de sala de aula, onde quantidades maiores de crianças e adolescentes podiam ser melhor supervisionados e controlados.

HAMILTON salienta que *a mudança de classe para sala de aula representava uma transformação mais generalizada em escolarização – a vitória suprema das pedagogias baseadas em grupo sobre as formas mais individualizadas de ensino e aprendizagem*⁸.

Deste modo, a análise do desenvolvimento da escolarização na Inglaterra, entre os séculos XVIII e XIX, revela-nos como foi se estabelecendo a relação entre pedagogia e

⁸ Id. Ibid, 2001, p.34.

currículo e posteriormente, a conexão com um terceiro elemento – a avaliação – que foi institucionalizado a partir da segunda metade do século XIX.

Segundo GOODSON (2001), essa trilogia – pedagogia, currículo e avaliação – constituiu-se em uma epistemologia do conhecimento educacional que passou a orientar progressivamente a escolarização estatal daí por diante. Esse autor ressalta que aquela característica do currículo – poder de diferenciar – e a criação dos sistemas de avaliação através dos exames secundários, institucionalizaram-se na Inglaterra quase que ao mesmo tempo.

Assim, essa associação entre currículo e avaliação trouxe como consequência a legitimação da diferenciação curricular baseada nas condições sociais dos alunos. É o que podemos verificar que na Inglaterra, em 1868, já havia uma classificação da escola secundária em níveis, dependendo do tempo de permanência do aluno na escola, ou seja, as condições sócio-econômicas favoreceriam uma maior ou menor presença na escola (GOODSON, 2001, p.p.34-35):

Em 1868, a escolarização até os 18 ou 19 anos de idade destinava-se aos filhos das famílias de boa renda, independentemente da atividade desenvolvida pelos pais, ou aos filhos de profissionais e homens de negócio, cujas rendas os situassem no mesmo nível. Tais alunos seguiam um currículo essencialmente clássico. O segundo grau, até os 16 anos de idade, destinava-se aos filhos das “classes mercantis”. Para esses, o currículo tinha orientação menos clássica e já um tanto prática. O terceiro grau, para os alunos de até 14 anos, era destinado aos filhos dos “pequenos proprietários agrícolas, pequenos comerciantes e artesãos superiores”. O currículo, nessa graduação, baseava-se nos três erres (“R”): (ler, escrever, contar), mas ministrava conhecimentos em nível bastante elevado. Essas três graduações abrangiam a escolarização secundária completa. Entrementes, a maior parte da classe operária permanecia na escola elementar, onde os alunos aprendiam os rudimentos referentes aos três “R”.

Outro aspecto relevante desse processo social e histórico de constituição do currículo está relacionado às mudanças operadas pela implementação do sistema de sala de aula que introduziu uma série de horários e de aulas compartimentalizadas, produzindo em

termos de estrutura curricular o que conhecemos por matéria escolar.

A esse respeito, GOODSON (2001) comenta que o sistema de sala de aula e a matéria escolar surgiram, na Inglaterra, no momento em que a escolarização em massa se tornou uma atividade subsidiada pelo Estado. A partir de então, embora houvesse muitas formas de conceitualização e organização do currículo, a convenção da matéria escolar passou a predominar na definição de currículo.

O processo de organização desse sistema escolar, financiado pelo Estado inglês, teve início na década de 1850 e atingiu sua configuração atual em 1904, com a instituição dos Regulamentos Secundários que, em 1917, estabeleceram as matérias escolares principais, que passaram a compor um Certificado Escolar.

Desse processo, importa para nós identificarmos três implicações fundamentais que se interligam para entendermos a natureza social e histórica do currículo. A primeira revela-nos o conflito curricular em torno da definição e avaliação dos conhecimentos tidos socialmente como legítimos para serem ensinados.

As escolas secundárias inglesas empenhavam-se no sentido de garantir que as matérias acadêmicas que faziam parte do Certificado Escolar ocupassem um espaço privilegiado no currículo, gozando assim de uma quantidade maior de tempo e de recursos, a fim de que tivessem mais condições de alcançar bons resultados nos exames acadêmicos.

A segunda implicação decorre do fato de que o sistema de avaliação encarregado por conceder a certificação escolar – as juntas examinadoras – era controlado pelas universidades. Dessa forma, podemos constatar o quanto as universidades passaram a influenciar na concepção e organização do currículo, estabelecendo pouco a pouco padrões acadêmicos às matérias escolares.

GOODSON (2001) comentando o trabalho de LAYTON (1972) afirma que, inicialmente algumas disciplinas tinham como critério predominante a adequação às

necessidades e interesses dos alunos. Porém, à medida que a escolarização estatal se estabelece e se define e com ela surge o sistema de exames universitários, as matérias escolares passam a se moldar às exigências da Universidade, lutando para alcançar a condição de “*disciplina acadêmica*”, pois isso significava acesso a mais recursos financeiros, oportunidades de carreira e status social para seus professores.

Uma terceira implicação refere-se a uma característica do currículo assinalada anteriormente – o poder de diferenciar – que nessa nova configuração curricular assume uma outra lógica de diferenciação, porém preservando aquela distinção baseada na condição social.

Deste modo, à medida que as matérias “acadêmicas” vinculavam-se fortemente às definições universitárias, em função da influência destas por meio das juntas examinadoras, vamos perceber que isso resultou no estabelecimento de uma ligação muito clara entre matérias acadêmicas, alocação de recursos e status social.

Vamos esclarecer melhor como esse vínculo preservou a diferenciação social através de uma outra lógica, valendo-nos da análise que GOODSON (2001) faz, baseada em um levantamento realizado pelo *The Norwood Report de 1943*, sobre como a escolarização na Inglaterra havia criado grupos distintos de alunos:

Antes, o argumento centralizava-se no tempo que o aluno permanecia na escola; agora eram enfatizadas as “mentalidades” diferentes, cada qual encaixando-se em um currículo diferente. No primeiro grupo situava-se “o aluno interessado no aprendizado como meta e com capacidade para apreender um argumento e acompanhar um raciocínio: alunos como esses, formados segundo um currículo comumente associado a escolas secundárias (‘Grammar Schools’), ingressavam em profissões liberais ou assumiam cargos de direção ou altos negócios” (The Norwood Report 1943, p.2). O segundo grupo era de alunos que colocavam seus interesses no campo das ciências aplicadas ou artes aplicadas, devendo por isso freqüentar escolas técnicas (que nunca foram longe). Por fim, o terceiro grupo era dos alunos que, lidando “mais facilmente com coisas concretas do que com idéias”, seguiam o currículo que era “um apelo direto a interesses que o mesmo currículo despertava, sinalizando para o mundo dos negócios” (ibid., p.4); portanto, um currículo prático para uma futura ocupação manual, devendo os alunos desse grupo freqüentar uma escola secundária moderna(2001, p.36-37).

Ora, o argumento das “*mentalidades diferentes*” escamoteia como ocorre a

diferenciação social através de um currículo específico para grupos de alunos diferentes, pois não esclarece como essas “*mentalidades*”, ou seja, aptidões, competências, hábitos, foram socialmente construídas.

Na verdade, é como se essas “*mentalidades*” fossem desde sempre faculdades e atributos naturais ao indivíduo e, portanto, não estivessem diretamente relacionadas às experiências sócio-culturais, situadas em contextos socioeconômicos desiguais.

Assim, assistimos o emergir de um modelo definido social e historicamente para a distinção de alunos através do currículo, fazendo com que a escola institucionalize essa diferenciação social, valendo-se do argumento de que é preciso respeitar as competências e aptidões naturais de cada indivíduo.

Muito embora esse modelo de concepção e organização curricular, seguindo padrões acadêmicos tenha passado a predominar na escolarização estatal, foi precedido e ainda conviveu por algum tempo com outras formas de currículo, como foi o caso da educação ministrada no lar ou mesmo do currículo das escolas particulares da classe operária que tinham algumas características muito peculiares que contrastavam com o currículo estatal.

Nessas outras experiências curriculares notamos como características significativas: a flexibilidade e adaptabilidade do currículo às necessidades dos alunos, bem como a valorização da experiência de vida e da cultura dos mesmos que apontavam para uma compreensão de currículo como um diálogo de mão dupla, em lugar de uma transmissão de mão única⁹.

Entretanto, essas formas alternativas de currículo foram combatidas, principalmente, depois da Revolução Francesa, quando o Estado inglês entendeu que a partir de um maior controle da organização da escolarização e do currículo poderia efetivamente manter um controle social sobre as classes trabalhadoras, procurando assim tentar se precaver

⁹ Cf. GOODSON, 2001.

das repercussões políticas e sociais daquele movimento que sacudiu grande parte da Europa.

Assim, podemos compreender a partir dessa breve análise do processo de criação e recriação de concepções e experiências de modelos curriculares, situados na história da escolarização na Inglaterra, que de fato o currículo é um artefato de natureza social e histórica.

Por essa razão, marcado por valores, concepções, normas, ritos, conhecimentos e padrões, elaborados socialmente em diferentes espaços e tempos, os quais informam seu caráter prescritivo, disciplinador, consensual, mas também conflituoso, contestado e de resistência, atuando na produção de identidades individuais e sociais.

Portanto, importa ter claro que, em uma investigação sobre o currículo escolar, baseada em uma perspectiva construcionista social, não é possível compreender sua natureza, suas concepções e materialidade senão situando-as em um processo social, onde constituem e se reconstituem pela ação dos agentes sociais internos e externos à escola, mediados por conhecimentos, interesses, concepções, valores, normas, rituais e tradições relacionados a fatores de classe, de gênero e etnia.

1.2. Epistemologias do ensino história: concepções de disciplina, currículo e conhecimento histórico

O ensino de História tem uma história. E é a partir da análise de determinados fundamentos epistemológicos e dispositivos político-pedagógicos, identificados no processo de constituição da História como disciplina escolar que podemos explicitar e compreender que concepções de ensino e conhecimento histórico foram instituídas, atingindo um estatuto de validade científica e legitimidade social e, como se materializam no currículo e nas práticas pedagógicas da escola pública de Ensino Médio.

Deste modo, neste momento em que o Poder público procura implementar na rede estadual de educação do Ceará a Reforma do Ensino Médio, focando sua ação na reforma do currículo¹⁰ das disciplinas, é fundamental entender, especificamente, no caso da disciplina História, que concepções de ensino e de conhecimento histórico estão subjacentes ao currículo prescrito e ao currículo praticado pelos seus professores.

No entanto, antes de iniciarmos essa incursão, vemos como necessidade apresentar algumas considerações acerca das definições do que seja disciplina escolar e da natureza social e histórica dos processos de sua constituição.

1.2.1. A historicidade do termo disciplina escolar

Façamos, então, uma breve retrospectiva de como o termo *disciplina escolar* foi assumindo o significado que tem para nós hoje, tomando como referência os estudos de Dominique Juliá (2002) sobre a história das disciplinas.

A palavra *disciplina* tem sua origem no latim e, considerando o seu uso no conjunto das línguas vernáculas da Europa, na Idade Clássica, assumiu diversos sentidos: ora como uma ação de ensinar, ora também como matéria de ensino, ou área de ensino, ou simplesmente ensino, método, doutrina ou sistema e, finalmente, educação¹¹.

Segundo JULIÁ (2002), na língua francesa, muito provavelmente, nos séculos XVI e XVII, a palavra *disciplina* já denotava o sentido de matéria de ensino, pois estudando a literatura da época comenta que o renascentista Rabelais, em sua obra *Pantagruel* (1532), atribuía esse sentido quando fazia o elogio da educação humanista que ele via se desenvolver, como se percebe nas seguintes frases: “*Agora, todas as disciplinas são restabelecidas*” e

¹⁰ Cf. MAIA FILHO, 2004.

¹¹ Cf. JULIA, 2002.

R13913221V



“educado e instruído em toda disciplina conveniente”¹². Entretanto, o termo *disciplina*, na acepção de ciência ou ramo de estudo, cedeu espaço a outro sentido que tende a prevalecer no século XX: o de direção moral, norma de conduta própria de um corpo profissional ou instituição.

Além desse sentido, JULIÁ (2002) aponta ainda uma outra acepção, identificada por André Chervel (1990), para a palavra *disciplina escolar* que perdurou até fins do século XIX: tudo o que era relativo à organização dos estabelecimentos de ensino e à repressão das desordens que poderiam ocorrer. E, o que entendemos hoje por disciplina escolar à época era chamado *curso, objeto, matérias* de ensino.

Desse modo, esse pesquisador argumenta sobre a importância do estudo da evolução desses termos, a fim de compreendermos como se deu a construção dos seus sentidos, a permanência e as mudanças de alguns deles, podendo assim definir com mais precisão seu estatuto de historicidade e tentar restituir os dispositivos disciplinares em sua coerência própria e em suas inter-relações no momento em que eles foram estabelecidos, bem como entender como vem se dando os processos de ressignificação desses conceitos.¹³

Realizada essa rápida digressão sobre a historicidade do conceito de *disciplina escolar* vamos focar nossa reflexão nos processos de definição e constituição das disciplinas escolares. Conforme JULIÁ (2002), a história da educação até antes da década de 1960, em suas principais linhas, foi uma história política e institucional e, portanto, não considerava como objeto de investigação os processos internos específicos da escola, os conteúdos de ensino, as práticas reais de ensino e seus resultados.

Uma das razões disso era a perspectiva de compreensão que predominou durante muito tempo na história das disciplinas escolares, baseada na visão de que a Universidade era

¹² Rabelais, *Pantagruel*, 1532, capítulo VIII e XI, respectivamente.

¹³ Cf. JULIÁ, 2002.

o lugar de produção do conhecimento científico e a escola cumpria o papel de divulgação e transmissão direta desses saberes para a sociedade:

A história dos conteúdos de ensino foi concebida durante muito tempo como um processo de transmissão direta de saberes construídos fora da escola: esta última, nesse caso, como um instrumento neutro e passivo, tem funcionado como um filtro de simplificação onde as ciências de referência depositam suas escórias, deixando passar apenas o essencial. Tratava-se de uma “vulgarização” para uso dos cérebros infantis, receptáculos ou cera mole pronta para receber uma marca de impressão (JULIÁ, 2002, p.38-39).

Portanto, a discussão sobre o que seja disciplina escolar, sua natureza, suas funções e finalidades educacionais não é uma questão meramente acadêmica e teórica, mas está relacionada às concepções sobre a escola e o saber que ela produz e transmite, assim como se refere ao papel e ao poder do professor e dos diversos agentes externos ao ambiente escolar na elaboração do conhecimento escolar.

1.2.2. Diferentes concepções de disciplina escolar

Percorrendo a literatura sobre disciplina escolar, constatamos que, enquanto alguns estudiosos argumentam que as disciplinas escolares são decorrentes e dependem da produção de conhecimento das denominadas ciências eruditas ou saberes acadêmicos de referência, outros defendem que as disciplinas escolares nem sempre têm origem em um saber científico e produzem um tipo de conhecimento específico –o conhecimento escolar– que resulta da elaboração, recriação e interação com outros conhecimentos, inclusive o das ciências de referência.

Um dos estudiosos da primeira perspectiva, o francês Yves Chevallard (1991) entende que o conhecimento escolar tem sua origem no conhecimento científico ou em outros

saberes ou materiais culturais disponíveis, mas a adaptação ou “transposição didática” desse conhecimento em saber de ensino se dá pela mediação da “*noosfera*”, termo que corresponde ao conjunto de sujeitos sociais externos à sala de aula – técnicos, associações científicas, especialistas, família – e que o professor, portanto, não realiza essa transposição, mas aplica ou opera o que já foi realizado por outros.¹⁴

Segundo BITTENCOURT (2004), essa abordagem considera a disciplina escolar dependente da produção do conhecimento científico, o qual, para chegar à escola e ser vulgarizado, precisa da didática, esta responsável por realizar a transposição do saber acadêmico em conhecimento de ensino.

Decorre também dessa concepção, o argumento de que existe uma hierarquia de conhecimento, estando a disciplina escolar em uma posição inferior, como se fosse um saber de segunda classe. Isso acaba por conferir ao saber científico o poder de legitimar as disciplinas escolares em virtude do suposto vínculo direto estabelecido entre ambos.

Quanto aos conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem, BITTENCOURT (2004) assinala que os defensores da idéia de “*transposição didática*” identificam uma separação entre esses componentes, argumentando que os conteúdos escolares provém direta e exclusivamente da produção científica e os métodos decorrem somente de técnicas pedagógicas, transformando-se em didática aplicada às situações de ensino.

Assim, de acordo com essa concepção, a escola é o espaço de recepção e reprodução do conhecimento elaborado por outros, sendo sua eficiência medida pela maior ou menor capacidade de adaptá-lo e reproduzi-lo adequadamente. E, desse modo, o professor é o agente que tem como papel intermediar esse processo de reprodução, organizando as condições para a transposição do conhecimento científico para o meio escolar.

¹⁴ MONTEIRO, 2001.

Por outro lado, pesquisadores como, Ivor Goodson (1990) e André Chervel (1990), têm uma outra compreensão do que seja disciplina escolar, pois entendem que esta não se constitui pela simples “*transposição didática*” do saber erudito, mas pela elaboração, recriação e articulação de conhecimentos de diferentes naturezas (pedagógicos, curriculares, sócio-culturais, acadêmicos e da própria prática docente).

De acordo com esses autores, essa concepção de disciplina como “*transposição didática*” escolar acentua a hierarquização de saberes como base para a constituição de conhecimentos para a sociedade e não está limitada apenas a questões epistemológicas, mas, sobretudo, ao papel do conhecimento como instrumento de poder de determinados setores da sociedade.

Deste modo, o estudo das disciplinas escolares é fundamental para a compreensão do papel que a escola também exerce na manutenção de uma estrutura social desigual através de mecanismos de controle, disciplinamento e exclusão, bem como pela imposição de uma cultura comum, nacional, universal.

Em decorrência da compreensão da escola como lugar de produção de conhecimento, as disciplinas devem ser analisadas como parte integrante da cultura escolar, para que se possam entender as relações estabelecidas com outras instâncias sociais, com a cultura geral da sociedade.

Nessa perspectiva, conteúdos e métodos, não podem ser pensados separadamente, mas devem estar articulados em função das finalidades específicas de ensino e aprendizagem, que por sua vez estão imbricados em um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel social exercido por ela na sociedade letrada e moderna.

Portanto, o estudo das disciplinas escolares em uma perspectiva histórica possibilita compreender como se dão a sua constituição e evolução, percebendo que permanências e mudanças em seus pressupostos epistemológicos, programas, métodos e objetivos

instrucionais, estão relacionados não apenas à influência das inovações teóricas e metodológicas das ciências de referência, mas principalmente a objetivos educacionais e sociais mais amplos que exercem em menor ou maior grau seu poder sobre a instituição escolar.

1.2.3. Diferentes concepções do currículo de História

Percorrendo a literatura sobre modelos curriculares da História ensinada, identificamos o trabalho de FELGUEIRAS (1994) que faz um levantamento das diferentes organizações curriculares. Ela distingue quatro tendências atuais na elaboração de programas de história: o cronológico, de linhas de desenvolvimento, por quadros históricos e por conceitos ou temas organizadores. Evidentemente, nos nossos currículos de História brasileiros têm predominado o programa cronológico.

Nessa perspectiva curricular a organização do conhecimento histórico caracteriza-se por abarcar um longo período de tempo e proceder a uma apologia do “*acontecido com êxito*”, ou seja, a versão oficiosa dos vencedores. Há uma valorização excessiva do passado longínquo, em especial dos “*mitos de origem*”, observando-se uma exclusão sistemática do passado recente.

Segundo FELGUEIRAS (1994), o princípio norteador desse programa consiste na transmissão de um corpo de informações que se considera comprovadas. Tem como objetivo a narrativa da epopéia humana sobre a qual está edificado o presente. A história é vista como um todo contínuo, ascendente, sendo que o processo evolutivo só pode ser transmitido fornecendo-se ao aluno uma estrutura temporal – a cronologia – e seqüencial dos acontecimentos. Os marcos cronológicos determinam o que é estudado.

O programa por linhas de desenvolvimento caracteriza-se por relacionar aspectos da vida do passado e traçar o desenvolvimento de cada uma até o presente. É um estudo feito por temas separados, como por exemplo, alimentação, meios de transporte, habitação, meios de comunicação etc. Mas, assim como o programa cronológico, assenta-se na noção de desenvolvimento e evolução, utilizando-se igualmente da estruturação cronológica. A idéia de progresso enfatiza que cada momento se baseia no anterior, tomado com determinante e possibilitador do seguinte.

O programa por quadros constitui-se numa espécie de estudo de uma “fatia da vida”, segundo a autora. Identifica períodos e áreas geográficas limitadas, a fim de empreender um estudo em profundidade, de acordo com as possibilidades dos alunos quanto à sua faixa etária. A cronologia não é desconsiderada, muito embora não lhe seja atribuído qualquer significado na escolha dos quadros, o que permite estudar diferentes períodos da história nacional e/ou geral.

FELGUEIRAS (1994) afirma que esta organização curricular abandona o estudo da história como um conjunto pré-definido de informações a serem transmitidas aos alunos. Essa abordagem valoriza o aspecto criativo e imaginativo, através da utilização de fontes históricas pelos próprios alunos.

Por último, a autora apresenta o programa por conceitos ou temas organizadores que se caracteriza pela escolha de temas ou conceitos-chave a serem estudados através de dois ou mais exemplos históricos, como nacionalismo, feudalismo, revolução industrial etc. Essa abordagem está sintonizada com as discussões pedagógicas atuais, pois se preocupa em estabelecer conexões com o presente, provocando nos alunos o interesse pela História.

Desta forma, os conceitos são o núcleo de estudo. Utiliza-se na noção de tempo histórico (curta, média e longa duração) e da cronologia para a comparação dos diferentes exemplos históricos, buscando desenvolver junto aos alunos o pensamento abstrato, sendo por

isso, orientado para alunos com mais idade. Propõe ainda um tratamento sistemático dos conceitos históricos e a utilização de conceitos de outros campos das ciências sociais.

Neste sentido, a proposta de organização do currículo de História para o Ensino Médio proposta pelos PCN (1999), orienta para a construção de um modelo curricular, baseado nesse último programa apresentado acima. No entanto, queremos enfatizar a predominância do modelo cronológico na organização dos conteúdos ensinados, que se reforça pelos materiais didáticos produzidos pela indústria cultural para esse nível de ensino, assunto que trataremos mais adiante.

1.2.4. A produção do conhecimento histórico: historiografias em confronto.

Refletir sobre o currículo e o ensino de História, praticado na escola básica, remete-nos a uma pergunta fundamental, particularmente feita pelos alunos para si mesmo ou ao professor durante algumas aulas da disciplina: por que estudar História? E de maneira muito pertinente o historiador Eric Hobsbawm (1995, p.13) nos responde:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio.

Desta forma, podemos perceber a relevância do trabalho do historiador ao explicitar essa relação orgânica que existe entre nós e o passado público da época em que vivemos. Seu mister enquanto pesquisador e como professor tanto na academia quanto na escola básica, está assentado em um corpo de conhecimentos e em uma prática profissional,

adquiridos ao longo de sua formação inicial e/ou continuada e na própria experiência da pesquisa e do ensino.

Neste sentido, é necessário que se faça uma aproximação do campo teórico da ciência histórica, a fim de permitir uma leitura das diferentes correntes historiográficas, a partir da explicitação de alguns de seus problemas mais relevantes.

1.2.4.1. O conhecimento histórico: o caráter científico e a questão da objetividade põem em confronto historiadores positivistas e presentistas

O século XIX caracterizou-se pela luta de muitos historiadores e outros intelectuais, vinculados a outros campos do conhecimento social, para conferirem um estatuto científico a seus saberes.

Essa tarefa encontrou respaldo teórico na doutrina positivista, de raízes iluministas, segundo a qual a sociedade humana é regulada por leis naturais, ou por leis que têm todas as características das leis naturais, invariáveis, independentes da vontade e da ação humanas.

Segundo a visão positivista, a sociedade humana se assemelharia a um organismo vivo, onde cada órgão ou tecido tem uma função. O cientista social tinha como tarefa explicar esse funcionamento e demonstrar que os problemas sociais eram resultados da desarmonia causada pelo não ou mau cumprimento das funções que caberiam a cada indivíduo ou grupo social. Dessa forma, os métodos e procedimentos usados para compreender a sociedade são os mesmos utilizados para apreender a realidade natural, pois o funcionamento da sociedade é regido por leis do mesmo tipo que as da natureza¹⁵.

¹⁵ Cf. RODRIGUES, 1975.

Assim, da mesma maneira que as ciências naturais são ciências objetivas, neutras, livres de juízo de valor, de qualquer ideologia, as ciências sociais devem funcionar segundo esse mesmo modelo de objetividade científica. Com isso, é possível garantir através do uso do método científico e da neutralidade do cientista social a produção de um conhecimento objetivo e verdadeiro sobre a realidade social¹⁶.

Esses fundamentos epistemológicos do positivismo foram bastante fecundos para aqueles historiadores do século XIX, particularmente Leopold Von Ranke, grande representante dessa corrente, que se empenharam para legitimar a História como ciência, estabelecendo a partir daí os padrões de cientificidade que deveriam nortear o trabalho do historiador.

Segundo a concepção positivista o conhecimento histórico é resultado de uma atitude passiva (contemplativa)¹⁷, objetiva e neutra do historiador que, através do estudo dos documentos, reconstrói o acontecimento histórico de maneira fiel ao relato das fontes.

Essa objetividade e neutralidade ocorreriam à medida que o historiador procedesse à crítica externa e interna do documento para garantir a sua autenticidade e credibilidade, bem como elaborasse a narrativa histórica baseada num encadeamento linear de causas e conseqüências dos fatos históricos estudados¹⁸.

Esses postulados positivistas produziram, portanto, uma base de sustentação teórica para que a História e as outras ciências sociais se legitimassem como campos de saber, capazes de produzirem um conhecimento científico, válido, objetivo, de acordo com a concepção então vigente de ciência, ou seja, o paradigma clássico newtoniano.

¹⁶ Cf. LÖWI, 1991.

¹⁷ Adam Schaff (1986) argumenta que essa concepção positivista do conhecimento histórico está fundamenta no modelo mecanicista do conhecimento ou teoria do reflexo, segunda a qual o sujeito do conhecimento é um agente passivo diante do objeto, resultando dessa relação um conhecimento que na verdade é um reflexo, uma cópia do objeto que impôs ao sujeito.

¹⁸ Cf. CARDOSO & BRIGNOLI, 1990.

Entretanto, a historiografia de matriz positivista ou mais conhecida pela denominação de “*história historicizante*” passou a ser criticada em seus fundamentos por partidários do movimento filosófico relativista e subjetivista que na historiografia recebeu o nome de *presentismo*.

Os defensores do *presentismo*, sobretudo Benedetto Croce e R.G. Collingwood (1985), foram radicais ao negar a pretensa objetividade e imparcialidade do historiador, pois o conhecimento histórico é produzido segundo os interesses e as necessidades do presente. O historiador seleciona as fontes e os fatos e os interpreta, condicionado por vários fatores que o vinculam às necessidades do tempo presente. Por isso, na produção do conhecimento histórico, o sujeito do conhecimento produz o acontecimento histórico, ou seja, o elemento subjetivo assume um papel criador.

Segundo SCHAFF (1986), o processo de conhecimento nessa perspectiva nunca é passivo, pois o sujeito que conhece tem uma postura ativa em relação ao objeto do conhecimento.

Portanto, a tese do *presentismo* rejeita radicalmente o modelo mecanicista da teoria do conhecimento pela qual o objeto – o passado que emerge dos documentos – se impõe ao historiador, defendendo, por outro lado, a idéia de uma história comprometida, relativa e parcial, onde o sujeito atua ativamente na produção do conhecimento.

1.2.4.2. A superação do objetivismo e do subjetivismo: a concepção marxista da História

A concepção dialética marxista da História propôs uma outra perspectiva para explicar a relação entre o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento, baseada no terceiro modelo do processo cognitivo – a teoria do reflexo modificada – apresentado por SCHAFF (1986).

De acordo com essa perspectiva, o sujeito tem um papel ativo na produção do conhecimento, mas o objeto ou a realidade não é um elemento passivo, estático, está em movimento, é carregada de valores, de sentidos socialmente produzidos; é marcada por relações de dominação e estratégias de resistência, por lutas pela hegemonia de uma determinada visão social.

Segundo CARDOSO (1997), o processo de conhecimento concebido de acordo com a concepção marxista baseia-se num modelo epistemológico que difere tanto do que formula o sujeito do conhecimento como passivo, limitando-se a refletir a realidade exterior, quanto do que limita ao sujeito todo o aspecto ativo no processo do conhecimento.

Deste modo, a concepção marxista da História defende que é possível estabelecer uma relação cognitiva do sujeito com a realidade, capaz de produzir um conhecimento científico objetivo-subjetivo, considerando que ambos – sujeito e objeto – estão situados em uma realidade social determinada.

CARDOSO (1997) afirma que a consequência disso no caso específico da história é que, como os processos passados não podem se modificar mais, nós os conhecemos através de transformações constantes de suas imagens consecutivas, em função das mudanças que intervêm na práxis atual.

Isso, porém, não deve ser confundido com o relativismo dos presentistas, pois a teoria marxista do conhecimento é um realismo, ou seja, o objeto do conhecimento histórico

não é constituído pelo sujeito: a práxis atual intervém na apropriação cognitiva de algo que existe por si mesmo e pode ser conhecido.

A filosofia marxista, com seu método materialista e dialético, abriu as fronteiras estreitas da investigação histórica, pois no entender de FERNANDES (1989):

A história da vida cotidiana e do presente em processo, encarada da perspectiva do materialismo histórico, propõe-se a lidar, simultaneamente, com fatos históricos que permitem descrever tanto o “superficial”, quanto o profundo da cena histórica. No plano descritivo, ela busca a reconstrução da situação histórica total. No plano interpretativo, ela se obriga a descobrir a ou as redes da causação histórica, associando reciprocamente as transformações das relações de produção às transformações da sociedade e das superestruturas políticas, jurídicas, artísticas, científicas, religiosas (1989, p.51).

Deste modo, a história enquanto processo que se conhece, significa apreender a realidade na sua globalidade, caracterizando as mudanças ou transformações da sociedade ao longo do tempo, isto é, dialeticamente. Nesta tarefa de apreensão da realidade histórica o historiador reconstrói uma parte dela (situação histórica).

Esse procedimento do historiador de reconstruir a situação histórica em seus vários aspectos, mas ao mesmo tempo estando consciente que a sua interpretação, a sua análise da realidade objetiva histórica é provisória, revela que seu trabalho sofre a influência de sua subjetividade e das condições objetivas do presente.

Assim, pode-se afirmar que a tese da objetividade científica pura é uma ficção, tanto nas ciências da natureza quanto nas ciências sociais. O fator subjetivo é introduzido no conhecimento histórico pelo próprio fato da existência do sujeito que conhece está situada em uma dada realidade, em um tempo e espaço particulares.

Portanto, a verdade histórica é, por isso, no dizer de SCHAFF (1986, p.303), uma “verdade relativa objetiva”. “A verdade histórica, se bem que relativa, é sempre uma verdade objetiva na medida em que reflete, representa, a realidade objetiva”.

1.2.4.3. A crise do paradigma clássico e suas implicações epistemológicas na produção do conhecimento histórico

A crise do paradigma clássico tem corroborado sobremaneira para questionar e derrubar as fronteiras teórico-metodológicas estabelecidas pela historiografia tradicional, possibilitando a abertura de novos campos de pesquisa histórica, de novas metodologias, objetos e fontes antes ignorados ou discriminados.

A crise da “*ciência newtoniana*” está relacionada às descobertas, a partir do campo da Física, que puseram em questionamento verdades que pareciam inquestionáveis por pelo menos dois séculos – leis, indução, objetividade, recorte do objeto – deslocando assim a reflexão científica que até então focava sua atenção nas questões metodológicas para o debate dos problemas de natureza epistemológica.

Deste modo, a teoria da relatividade de Einstein introduziu uma relevante mudança na questão da objetividade e subjetividade do conhecimento, ao estabelecer que o cientista possui o conhecimento absoluto de uma realidade relativa, o que invertia a relação newtoniana, baseada no conhecimento relativo de uma realidade absoluta.

Esse conceito de realidade absoluta, segundo WEHLING (1992), teria embutido um resquício de um real exterior “absoluto”, cognoscível somente pelo crescente aperfeiçoamento do instrumental científico. Por outro lado, o “*conhecimento absoluto*” einsteiniano supunha que a perspectiva do cientista era absoluta, na medida em que tivesse esgotado todas as possibilidades teóricas, metodológicas e empíricas de uma abordagem.

Esse perspectivismo era necessariamente objetivo, pois se trocado o sujeito investigador, mas fossem mantidas as mesmas premissas epistemológicas e metodológicas e a construção da problemática, as conclusões deveriam ser conseqüentemente idênticas.¹⁹

¹⁹ Cf. WEHLING, 1992.

Além desses questionamentos trazidos pela teoria da relatividade à síntese newtoniana, tivemos também contribuições de outros campos da Física que explicitaram ainda mais os limites e as fragilidades dos fundamentos da ciência moderna.

Os estudos da física quântica de Plank e o princípio do indeterminismo de Heisenberg demonstraram que as leis e categorias newtonianas não se aplicavam ao mundo microcósmico, descoberto por essas pesquisas, tornando insustentável a tese – já defendida por Aristóteles e incorporada por Galileu e Newton – de que o microcosmo reproduzia o macrocosmo, levando à constatação de que “*a lei varia com o número*” ou não pode ser aplicada em determinadas situações²⁰.

Deste modo, no território da Física as certezas e leis científicas estabelecidas pelo método indutivo limitavam-se a um certo campo epistemológico, impondo-se a necessidade de uma análise simultânea, com outros instrumentos, de níveis diversos da realidade, pois qualquer generalização implicaria riscos de reducionismo ou de um “*absolutismo metodológico*”.

No campo das ciências sociais, os efeitos da crise do modelo newtoniano, ocorreram em graus diferentes de intensidade, em virtude da maior ou menor influência desse modelo nos fundamentos teóricos e metodológicos de cada ciência social em particular. Segundo WEHLING (1992, p.150):

Quase sempre inspiradas, no século XIX, nas grandes fórmulas da engenharia social do positivismo, do evolucionismo sociológico e antropológico e do marxismo, fundamentadas, por sua vez, nas premissas newtonianas, as ciências sociais sentiram, em graus diferentes de conscientização, solapadas suas bases teóricas.

Desta forma, o movimento de reação, observado de maneira geral nas ciências sociais, foi o reconhecimento dos excessos deterministas de suas fontes doutrinárias, com

²⁰ Idem, 1992.

exceção do marxismo soviético, que durante muito tempo qualificou essas críticas como uma estratégia ideológica do capitalismo contra o comunismo e sua teoria.

Neste sentido, no bojo da crise do paradigma clássico, a crise do *historicismo* foi a que mais afetou as ciências sociais e, de modo específico, a História. A explicação dos fenômenos sociais pela sua evolução de maneira sucessiva e linear, associando a idéia de processo histórico ao conceito de progresso foi alvo de muitas críticas entre os séculos XIX e XX.

1.2.4.4. A superação da história tradicional: a *École des Annales* e a *Nova História*

No início do século XX, o trabalho de alguns historiadores, como Henri Berr, já denotava o esforço de contestação aos pressupostos da história tradicional ou positivista. A publicação da *Revue de Synthèse Historique* organizada por Berr, em 1903, retrata essa crítica e aponta para a importância da aproximação da História com outras ciências sociais.

François Simiand, discípulo de Durkheim, em seu artigo publicado nessa revista, *Método histórico e Ciências Sociais*, conclama os historiadores a utilizar a problemática e os métodos da Sociologia, baseando sua crítica em um ataque aos ídolos dos historiadores tradicionais, pois segundo ele,

havia três ídolos que deveriam ser derrubados: o ídolo político, a eterna preocupação com a história política, os fatos políticos, as guerras, etc., que conferem a esses eventos uma exagerada importância; o ídolo individual, isto é, a ênfase excessiva nos chamados grandes homens, ... e finalmente, o ídolo cronológico, ou seja, o hábito de perder-se no estudo das origens (Apud BURQUE, 1991, p.21)

Esse movimento de crítica ao modelo positivista se projeta com força com a fundação, em 1929, de uma revista que originalmente se chamava *Annales d'histoire économique et sociale*, a qual inaugura a corrente conhecida como a *Escola dos Annales*.

BURKE (1991) comenta que a criação da revista *Annales* foi o resultado de anos de trabalho conjunto de seus fundadores, Lucien Febvre e Marc Bloch, para construir uma história diferente da história tradicional, ou seja, a história historicizante ou rankeana, baseada no modelo positivista. Essa nova abordagem, segundo ele, tinha três objetivos fundamentais:

Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, a antropologia social e tantas outras (BURKE, 1991, P.12)

A Revista dos *Annales* surge no contexto do pós-guerra, e é lançada no mesmo ano em que inicia a maior crise do capitalismo desencadeada com a Queda da Bolsa de Valores de Nova Iorque, em outubro de 1929.

Nesse ambiente de crise do sistema capitalista, em que a idéia de progresso, de evolução, é questionada, a revista se destaca como um espaço de análise, de compreensão desse momento de desencanto com as promessas da democracia liberal. DOSSE (1992, p.22) afirma sobre o papel da revista nesse momento o seguinte: *Nesse contexto, em que é forte a demanda para compreender e agir é que a revista dos Annales, que leva o título de Annales d'histoire économique et sociale, responde inteiramente às questões de uma época que desloca o olhar dos aspectos políticos para os econômicos.*

Segundo FROTA (2000), a Primeira Guerra Mundial também implicou na mudança do eixo hegemônico mundial, finalizando a *Belle Époque* na Europa que, arrasada pelas perdas humanas e materiais da guerra, deixa de ser o centro do mundo e assiste a ascensão do Japão e dos Estados Unidos, como novas potências mundiais.

Desta maneira, a crise da história-ciência deu-se dentro desta crise maior que questionou as certezas anteriores, as verdades da ciência clássica, os fundamentos dos regimes políticos totalitários de direita e de esquerda e da própria democracia liberal.

Febvre e Bloch fizeram da revista um espaço de encontros e debates de representantes das diversas ciências sociais. Esses contatos abriram o diálogo profícuo com as demais ciências humanas, ampliando o leque de categorias, métodos, objetos, fontes e instrumentos desenvolvidos pelos historiadores ou tomados de empréstimo de outros campos do conhecimento social.

A *Nova História*, como ficou conhecida a tendência historiográfica francesa nascida a partir do movimento dos *Annales*, não estuda somente os acontecimentos singulares, mas a estrutura, a conjuntura social, econômica, política, cultural, situadas dentro de uma inédita concepção de tempo histórico: a curta, a média e a longa duração.

Entretanto, a *Nova História*, desde sua fundação, não constituiu, naturalmente, um movimento uniforme. BURKE (1991) comenta que não é fácil fazer uma definição categórica, pois o movimento está unido apenas naquilo a que se opõe: os paradigmas da história tradicional.

Podemos, pois, assinalar três fases do movimento dos *Annales*. A primeira fase, de 1920 a 1945, caracteriza pelo ferrenho combate à história positivista e pelo início do diálogo com outras ciências sociais, como a economia, sociologia, geografia e demografia que possibilitam o surgimento de novos objetos, métodos e fontes.

A segunda fase, de 1945 e 1968/69, é antecedida pela morte Marc Blok, feito prisioneiro e fuzilado pelos nazistas em 1944. Esse período é marcado pela predominância de estudos baseados no conceito de longa duração e na ênfase na análise das estruturas econômico-sociais para a compreensão das sociedades, até mesmo para a compreensão da política e da cultura.

Essa perspectiva que a revista tomou, deu-se sob a liderança de Fernand Braudel que desenvolveu importantes pesquisas sobre o desenvolvimento das civilizações, partindo dessas novas categorias do tempo histórico: a curta duração dos acontecimentos, a média duração das conjunturas e a longa duração das estruturas.

Para CARDOSO (1997), a *École des Annales*, do período de 1929 a 1969, caracterizou-se pelos seguintes pontos:

1. A crença no caráter científico da história, que no entanto é uma ciência em construção; isto conduziu, em especial à afirmação da necessidade de passar de uma “história-narração” a uma “história-problema” mediante a formulação de hipótese de trabalho.
2. O debate crítico permanente com as ciências sociais, sem reconhecer entre elas fronteiras que sejam estritas e definitivas; (...).
3. A ambição de formular uma síntese histórica global do social, explicando a vinculação existente entre técnicas, economia, poder e mentalidades, mas também as oposições e as diferenças de ritmo e fase entre os diferentes níveis do social.
4. O abandono da história centrada em fatos isolados e também uma abertura preferencial aos aspectos coletivos, sociais e repetitivos do sócio-histórico, substituindo a anterior fixação em indivíduos, elites e fatos “irrepetíveis” (...).
5. Uma ênfase menor do que no passado nas fontes escritas (...), favorecendo a ampliação do uso da história oral, dos vestígios arqueológicos, da iconografia etc.
6. A tomada de consciência da pluralidade dos níveis da temporalidade: a curta duração dos acontecimentos, o tempo médio (e múltiplo) das conjunturas; além de que o próprio tempo longo, estrutural, é diferencial em seus ritmos dependendo de quais estruturas se trate (...).
7. A preocupação com o espaço, primeiro por meio da tradicional ligação com a geografia humana; depois, através da história, ainda mais espacialmente pensada, inaugurada com os estudos de mares e oceanos (...); e, o tempo todo, a sólida tradição francesa da história regional.
8. A história vista como “ciência do passado” e “ciência do presente” ao mesmo tempo: a história-problema é uma iluminação do presente, uma forma de consciência que permite ao historiador –homem de seu tempo –, bem como aos seus semelhantes a que se dirige, uma compreensão melhor das lutas de hoje, ao mesmo tempo que o conhecimento do presente é condição *sine qua non* da cognoscibilidade de outros períodos históricos.

A última fase, de 1968/69 em diante, foi marcada pela decisão de Braudel de promover uma renovação dos Annales, convocando a participação de novos historiadores, como Jacques Lê Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Marc Ferro para esse empreendimento.

Podemos assinalar como características dessa fase, o envolvimento intenso com outras ciências sociais que leva a alguns críticos a alertar para uma fragmentação, descaracterização da ciência histórica. Um outro aspecto a salientar diz respeito ao deslocamento dos estudos da chamada história sócio-econômica para a história sócio-cultural em seus diversos recortes (mentalidades, cotidiano, sexualidade, gênero, alimentação, moda).

1.2.5. Concepções de ensino e de conhecimento histórico, subjacentes aos currículos e programas de História.

Nessa retrospectiva do processo de constituição e consolidação da História como disciplina escolar, queremos identificar que concepções de ensino e de conhecimento histórico têm modelado o seu currículo em sua dimensão prescritiva e como ação pedagógica, tendo como referência estudos de vários pesquisadores sobre a história da disciplina no Brasil desde o século XIX.

1.2.5.1. Uma retrospectiva da disciplina História e seu currículo no Brasil.

Quando a disciplina História foi criada no Brasil no início do século XIX, pouco depois da Independência, a fim de atender a necessidade de legitimar a formação do novo Estado-Nação, bem como possibilitar a construção da identidade nacional, já podíamos observar a intervenção do Estado na elaboração e controle dos currículos e programas de História.²¹

²¹ Cf. BITTENCOURT, 2000; SANTIAGO, 2002.

Assim, a construção do seu currículo neste período refletia as concepções, valores e interesses das classes dirigentes:

Os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dirigentes. (ABUD,1998, p.28)

Deste modo, a criação do Colégio Pedro II e do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1837, evidenciou o interesse do Estado em direcionar os caminhos pelos quais a produção do conhecimento histórico e o ensino da disciplina deveriam trilhar, no sentido de oferecer luzes para a grande questão posta à sociedade: a construção da nacionalidade.

A íntima ligação entre essas duas instituições através dos membros do IHGB que também lecionavam no Colégio D.Pedro II foi responsável, em primeiro lugar, pela produção de um determinado conhecimento histórico pelo qual se concebeu um discurso oficial que influenciou bastante a formação da nacionalidade e da memória coletiva da sociedade. Em segundo lugar, modelou o ensino de História de acordo com os padrões positivistas de linearidade, factualidade, objetividade e neutralidade da verdade histórica, privilegiando o enfoque da história política.

O currículo de História e a produção historiográfica concebidos por essas duas instituições dominaram o ensino da disciplina até pelo menos o primeiro quartel do século XX, quando as transformações político-institucionais e econômicas, desencadeadas pela crise da economia cafeeira e pela “revolução de 1930”, trouxeram novas demandas educacionais.

A partir dessa nova conjuntura, o ensino de História teve, mais uma vez, um importante papel de divulgação de uma doutrina nacionalista, como estratégia para a legitimação das forças políticas e econômicas que assumiram o controle do Estado. Para tanto, procedeu-se à reformulação do currículo, conferindo autonomia à disciplina História do

Brasil, rompendo com aquela visão de história nacional como apêndice da História Universal²².

Segundo ABUD (1998), os primeiros programas da História disciplina surgiram no momento de construção da nacionalidade, situados na luta pela manutenção da independência e criação de uma identidade nacional, mas a partir de 1930 assistimos a uma retomada da concepção de Estado nacional e à busca de uma identidade para o povo brasileiro.

Isso se confirma ao analisarmos os encaminhamentos dados pela Reforma Francisco Campos, em 1931, bem como pela Reforma de Gustavo Capanema, em 1942, aos programas e às orientações metodológicas para o ensino da disciplina. Essas reformas, resguardaram ao Estado o direito exclusivo de elaborar as propostas curriculares, por acreditarem ser ele o agente responsável pela *“formação da nacionalidade e pela direção do povo, considerado simplesmente como ‘massas’ que deveriam ser guiadas pelas elites, verdadeiro motor das transformações pelas quais o Brasil deveria passar para chegar ao desenvolvimento”* (ABUD, 1998, p.p. 33-34).

Desta forma, os programas e as orientações pedagógicas mais do que expressar a preocupação do governo e os debates dos meios intelectuais brasileiros,

(...) eram um instrumento ideológico para a valorização de um corpus de idéias, crenças e valores centrados na unidade do Brasil, num processo de uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse o ocultamento da divisão social e a direção das massas pelas elites (ABUD, 1998, p.34).

Muito embora as propostas curriculares do ensino de História que vieram depois do Estado Novo e da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a Lei 4.024/61, não rompessem com a concepção que pretendia formar o cidadão segundo os

²² Cf. ABUB, 1998; WARDERLEY, 2002; SANTIAGO, 2002.

interesses do Estado, outras mudanças ocorreram impulsionadas pela LDB: os governos estaduais passaram a ser responsáveis pela elaboração dos programas da escola secundária, proporcionando uma certa descentralização e autonomia pelo menos teoricamente.

Porém, o que de mais significativo ocorreu nesse período, compreendido entre a segunda metade da década de 1950 e o início dos anos 60, e que vai trazer sérias conseqüências para o ensino das ciências humanas, foi o processo de “*secundarização*” do papel dessas disciplinas no currículo oficial, pois o contexto de transformações trazidas pela industrialização exigia a formação de uma mão-de-obra que se adequasse às demandas do mercado.

Isso implicou na redução da carga horária das disciplinas humanísticas para dar mais espaço a outras mais “*necessárias*” – do campo das ciências exatas – que preparariam os alunos para a vida profissional. Essa política curricular que refletia aquele momento histórico, ao valorizar uma visão pragmática e tecnicista do ensino acabou por empobrecê-lo fortemente.

Também nesse período e, portanto, antes do Regime Militar ser implantado, em alguns estados brasileiros ocorreram experiências de fusão, no curso colegial, das disciplinas de Geografia e de História, criando-se os chamados Estudos Sociais, concebidos dentro de uma visão mais global de currículo, ligada aos “*Projetos de Ciência Integrada*” e baseada na *teoria cognitiva piagetiana*, segundo a qual

a possibilidade de considerar a formação do conhecimento em seu conjunto, através de capacidades gerais e sobretudo transferíveis de um domínio a outro, abria também a possibilidade de pensar em métodos igualmente válidos para qualquer tipo de aprendizagem científica, e que levou, portanto a agrupar as diferentes ciências em projetos fortemente interdisciplinares ou integrados (...) (MAESTRO apud Bittencourt, 2000, p.132).

Assim, a leitura reducionista que se fez dessa concepção teve conseqüências muito graves para o ensino de História, pois criou sérios impasses em relação à definição do

que seria disciplina escolar e sob que condições ela poderia ser incorporada ao currículo. Nesse sentido, Pilar Maestro comenta sobre as repercussões negativas para o ensino de História:

A convicção da impossibilidade de um conhecimento sólido de história em idade escolar teve conseqüências importantes, tendendo a considerá-lo como um conhecimento secundário. E, embora haja outros fatores que levem a este sentido a partir da visão de uma sociedade industrial e tecnocrática, o certo é que essa teoria concedeu durante algum tempo, respaldo científico a esta limitação distorcida do papel da história no currículo (In: BITTENCOURT, 2000, p.133).

Porém, se havia impasses em relação à incorporação dos Estudos Sociais em substituição à História e à Geografia, a Lei 5.692/71 simplesmente impôs aquele para todas as séries do Ensino Fundamental, criando muitas polêmicas durante o período do Regime Militar entre o governo e as universidades, as associações científicas e os professores das ciências humanas da escola básica.

Esses confrontos que polarizaram a política educacional autoritária do governo e os educadores e cientistas sociais explicitavam além de questões corporativas ou epistemológicas, os direcionamentos políticos e ideológicos que tinham implicações tanto na qualidade do ensino da escola pública quanto na formação dos professores.

Isso se revela nas estratégias do governo federal de modelar a política educacional de acordo com os princípios que norteavam a doutrina de Segurança Nacional e de desenvolvimento econômico, através do aperfeiçoamento do controle técnico-burocrático nas escolas: a perda crescente da autonomia do professor no processo de ensino, sendo subordinado aos supervisores e orientadores pedagógicos e sofrendo a massificação e imposição de materiais didáticos, principalmente do livro didático²³.

Essas estratégias não se limitaram às escolas, mas também passaram a moldar a formação docente em nível superior. É o que se verifica na legislação federal, Decreto-Lei

²³ Cf. FONSECA, 1995.

nº547, de 18 de abril de 1969, que autorizava a organização e o funcionamento de cursos profissionais de nível superior de curta duração, sob a alegação das necessidades do mercado. Com isso, o Estado justificava não ser necessária uma longa e sólida formação profissional em determinadas áreas, ou seja, os cursos de licenciatura responsáveis em formar mão-de-obra para a educação²⁴.

Desta forma, a implementação das licenciaturas curtas revela, primeiramente, a função da educação na visão da racionalidade capitalista: é um investimento que produz mercadoria (conhecimento) e mão-de-obra para o mercado de trabalho, além de atuar muitas vezes na reprodução das relações sociais capitalistas. Esses cursos eram de curta duração e de baixo custo e provocaram a proliferação de um grande número de instituições de ensino particulares que obtiveram grandes lucros com a sua oferta.

Em segundo lugar, e o que foi mais grave, as licenciaturas curtas, assim como os antigos exames de suficiência criados para habilitar profissionais de outras áreas para o exercício da docência, contribuíram significativamente para aumentar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a conseqüente proletarização do profissional da educação.

Isso corroborou no processo de perda da autonomia do professor na condução do ensino e da aprendizagem em virtude de uma formação acadêmica aligeirada e superficial, além do controle técnico-burocrático exercido dentro e fora da escola e também pela crescente dependência aos materiais didáticos.

Assim, no campo das ciências humanas, particularmente, essas medidas legais ensejadas a partir da Reforma Universitária (Lei nº5.510/68) no que tange à formação docente através das licenciaturas de curta ou longa duração em Estudos Sociais, contribuíram para a formação de uma nova geração de professores polivalentes, caracterizada por um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social, baseada no modelo norte-americano

²⁴ Cf. FONSECA, 1995; ROMANELLI, 1995.

que dava relevância a uma formação ampla, voltada para métodos e técnicas e com pouca ênfase no conteúdo específico, descaracterizando assim as Ciências humanas como campo de saberes autônomos.²⁵

Essa política educacional tem prosseguimento com a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5692/71) que, dentre outras coisas, instituiu como disciplina obrigatória do núcleo comum do 1º Grau os Estudos Sociais, disciplina constituída pela fusão de História e Geografia, além de ratificar a obrigatoriedade de Educação Moral e Cívica, incluída como disciplina e prática educativa obrigatória em todos os níveis de ensino desde o Decreto-Lei 869, de 12 de Dezembro de 1969²⁶.

No que tange ao 2º Grau, a lei determinou que a sua prioridade era a habilitação profissional do aluno, em detrimento de uma educação integral com ênfase na formação geral. Isso implicou, concretamente, na redução da carga-horária das disciplinas que faziam parte da formação geral, particularmente as disciplinas da área de Ciências Humanas.

Além disso, para impedir qualquer estratégia de ação dos profissionais de História e Geografia no espaço da escola, o Conselho Federal de Educação edita a Portaria nº 790, em 1976, pela qual somente estavam autorizados a ministrarem aulas de Estudos Sociais os professores licenciados nos cursos de Estudos Sociais. Ora, muitos desses profissionais pelo tipo de formação que tiveram eram muito suscetíveis à manipulação ideológica exercida pelo Estado como nos afirma FONSECA (1995, p.28):

O profissional oriundo da licenciatura curta estava muito mais propenso a atender aos objetivos do Estado, aos ideais de Segurança Nacional do que um outro profissional oriundo de um curso de licenciatura plena em História, apesar das limitações deste. A licenciatura curta generalizante, não preparando suficientemente o professor para o trabalho nas escolas, acabava, na maioria das vezes, empurrando-o para a alternativa mais cômoda, ou seja, utilizar o manual didático, reproduzindo-o de uma forma absoluta, reforçando um processo de ensino onde não há espaço para a crítica e a criatividade.

²⁵ Cf. FONSECA, 1995.

²⁶ Ibidem, 1995.

Desta forma, essas medidas legais demonstravam a intenção do governo em exercer um controle político e ideológico sobre a escola, e particularmente sobre o ensino de História. Daí porque era preciso restringir ou mesmo eliminar a atuação do professor de História, cuja prática docente possibilitaria a seus alunos desenvolver uma postura crítica diante da realidade política, econômica e social do país.

Evidentemente, por todo o país foram muitas e variadas as reações e formas de resistência a essa política educacional centralizadora e autoritária, particularmente no que se refere à imposição dos Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica. Professores e alunos de escolas públicas e de universidades, as associações científicas – ANPUH, AGB e SBPC – mobilizaram-se através de comunicados públicos, cartas abertas ao povo, abaixo-assinados encaminhados ao Conselho Federal de Educação, realização de congressos e outras ações, manifestando sua indignação contra essas medidas.

Deste modo, a política oficial, durante o Regime Militar, de desqualificação do professor de História, implementada pelo Estado e com ajuda de empresas do campo educacional que lucraram com as licenciaturas curtas ou longas e a produção de materiais didáticos de caráter claramente doutrinário, foi acompanhada por estratégias de lutas e resistências na perspectiva de revalorização do profissional e do resgate da qualidade da educação nos três níveis de ensino.

Durante a década de 80, a luta pela redemocratização do país e o aprofundamento da crise do capitalismo e do Estado na América Latina vão potencializar os movimentos dos setores organizados da sociedade civil brasileira que exigiam mudanças urgentes na política, na economia e na educação.

No campo da educação, a luta pelo retorno da autonomia do ensino de História se fez vitoriosa através do diálogo entre professores da escola básica e grupos de pesquisadores das ciências sociais e das pedagógicas, enriquecendo o conhecimento histórico escolar e o

campo de pesquisa da própria ciência de referência com novos temas, objetos, problemas e metodologias.

Além do mais, o ensino de História se defrontou com novos desafios diante do crescimento de uma clientela escolar portadora de culturas e vivências diferenciadas, mas também marcada por grandes diferenças socioeconômicas; em face da redefinição do papel histórico do Estado e do processo de globalização. Essas questões suscitam trabalhar elementos como identidade individual, social e identidade nacional, bem como reelaborar concepções de tempo e espaço, exigindo assim novas maneiras de articular a história política e econômica com a social e a cultural.²⁷

1.2.5.2. Concepções de ensino e de conhecimento histórico, subjacentes aos currículos e à prática pedagógica do professor de História.

Algumas discussões sobre a renovação do ensino de História na escola básica acabam limitando o foco da questão e, por conseguinte, possíveis soluções para o problema, na seleção, exclusão ou inclusão de conteúdos tradicionais ou novos, na busca de inovações metodológicas, de novas técnicas ou tecnologias de ensino.

Essa leitura parcial do problema, não nos possibilita atentarmos para outros elementos fundamentais para se repensar o ensino de História, ou seja, quais são as concepções de ensino e de conhecimento histórico que fundamentam o currículo escolar e que se manifestam no dia-a-dia da ação docente?

Neste sentido, alguns pesquisadores como, CABRINI et alli (1987), SILVA (1994), WANDERLEY (2002), FONSECA (2003) e BITTENCOURT (2004), têm procurado

²⁷ Cf. BITTENCOURT, 2000.

problematizar o ensino da disciplina História, tomando como foco a análise das concepções que orientam, que dão ou ganham sentido no currículo, entendido aqui como um artefato social que se, por um lado, apresenta-se como documento oficial de caráter prescritivo, por outro, se constitui como produto de determinadas práticas docentes.

Deste modo, tendo como referência esses estudos, vamos apresentar algumas dessas concepções, procurando explicitar como atuam na conformação de determinados modelos curriculares e práticas de ensino de História na escola básica.

A primeira incursão se situa na análise que CABRINI et alli (1987), SILVA (1994) e WANDERLEY (2002) faz do pressuposto que atribui aos especialistas dos centros acadêmicos a prerrogativa exclusiva de produção do conhecimento histórico e aos professores da escola básica a função de reproduzir de forma coerente, de vulgarizar, de transmitir, seja através de uma perspectiva linear, seja problematizadora, um conteúdo cuja elaboração independe de sua ação.

Essa visão está associada a uma certa concepção da relação entre teoria e prática, entre poder e saber que entende que a Universidade se constituiu como o espaço de produção do saber científico, do “*discurso competente*” e isso implicou no estabelecimento de uma hierarquia de competências, atribuições e privilégios, colocando a Academia em uma posição superior aos demais níveis de ensino²⁸.

SILVA (1994) explicita essa perspectiva quando analisa os vínculos estabelecidos entre o ensino universitário e o então ensino de 1º e 2º Graus na década de 1980:

Freqüentemente, atribui-se à Universidade a produção de um saber erudito e “desinteressado”, aferido a partir do reconhecimento entre pares, e à Escola de 1º e 2º Graus a elaboração de um saber instrumental, fruto da difusão do primeiro e avaliado através de exames que dão acesso aos níveis superiores de aprendizagem e da funcionalidade para o mercado de trabalho. Caberia ao professor de História de 1º e 2º Graus divulgar para os alunos passivos o conhecimento produzido naquele mundo da erudição. (1994, p.17).

²⁸ Cf. WANDERLEY, 2002.

Essa análise que SILVA (1994) faz nos possibilita identificarmos algumas características da relação professor-aluno na apropriação/produção do conhecimento histórico. Esse modelo de relação reproduz na escola básica a premissa do discurso competente, pois o professor é definido como aquele que sabe, que domina o saber produzido pelos especialistas e, do outro lado, está o aluno que não sabe e que, portanto precisa assimilar o conhecimento científico, reconhecido como legítimo, verdadeiro e universal.

Muito embora o fato de o professor “dominar” o saber dos especialistas e dos livros didáticos possa colocá-lo numa posição superior na hierarquia das competências na relação com seus alunos, ele também se vê como dependente do saber acadêmico produzido por outros e, portanto, se reconhece em posição inferior a estes.

Desta maneira, o professor da escola básica muitas vezes reproduz em sua prática o discurso competente quando não reconhece que seu trabalho na sala de aula produz um tipo de conhecimento específico – o saber histórico escolar –, resultado da criação e reelaboração, da interação e articulação com outros saberes que são mobilizados na ação docente, na relação de ensino-aprendizagem com seus alunos.

SILVA (1994) entende que o ensino de História que está assentado nessa relação hierárquica de saber e não saber acaba por estabelecer a exclusão do vivido, situando seu objeto de estudo em um espaço diferente daquele onde está se desenvolvendo a relação ensino-aprendizagem e centrando o processo de produção do conhecimento nos atos do docente ou nas autoridades competentes –especialistas, livros, apostilas, documentos etc. Isso implica em uma visão de conhecimento histórico como:

um produto acabado e pronto, como que verdade absoluta trazida pelo professor ou livro didático ao aluno, cabendo a esse último consumi-lo passivamente. O aluno não se preocupa com as condições de elaboração deste produto acabado que lhe é apresentado e permanece prisioneiro de uma concepção de certa forma mágica ou teleológica do conhecimento do passado: é uma história “revelada”. Assim, quando bem sucedido, o aluno organizará, sistematizará e compreenderá o que foi apresentado pelo professor, reproduzindo o conhecimento deste, sem imaginar as condições

em que esse conhecimento é produzido, o que, na maioria das vezes, até o próprio professor desconhece (SILVA, 1994, p. 20-21).

Assim, esse modelo da relação professor-aluno, recorrente no ensino de História tem colaborado para a persistência de certos métodos de ensino e aprendizagem como, a exposição oral (o monólogo do professor), o esquema ou resumo no quadro, a memorização mecânica, o questionário, que revelam na prática uma concepção de História como um saber pronto, acabado e revelado que resta apenas ao professor transmitir e ao aluno apreender.

De acordo com CABRINI et alli (1987), esse modelo de ensino de História que exclui a realidade do aluno, que não leva em consideração qualquer experiência da história por ele vivida, impossibilita-o de perceber a sua própria historicidade, de pensar sobre a dimensão histórica de sua realidade individual, de sua família, de sua classe social, de seu país, de seu tempo.

Desta forma, essa visão de História que está presente não só no ambiente escolar, mas se reproduz no imaginário social, naturaliza

(...) o fato de o aluno não se ver como um agente histórico, torna-o incapaz de colocar questões ou de perceber os conhecimentos que, a partir de suas experiências individuais, possam ser base de discussão em sala de aula. É o famoso divórcio entre a escola e a vida e que expressa a grande despolitização do ensino (CABRINI et alli, 1987, p.22).

Assim, para melhor compreender o modelo de ensino de História que ainda predomina nas práticas pedagógicas é preciso identificar alguns fundamentos epistemológicos que se mantêm nos currículos, nos métodos e materiais de ensino.

Comecemos, pois, pelo conceito de “História Geral” informado em alguns guias curriculares, programas e livros didáticos. Esse conceito procura reconstituir uma totalidade enganosa, a idéia de uma história única que pretende dar conta de todo o processo histórico por que passou a humanidade.

Entretanto, ao fazermos uma análise do conteúdo desses documentos nos

deparamos, na verdade, com uma visão de história eurocêntrica, linear, evolutiva, progressivista, etapista e teleológica que se impõe como a história de toda a humanidade.

Segundo CABRINI et alli (1987) e BITTENCOURT (1998), esse conceito de história descreve um processo evolutivo que sugere a idéia de progresso crescente, cuja origem está ligada à visão burguesa de progresso que tem como modelo a evolução das sociedades européias. Essa visão se materializa na periodização tradicional ou modelo quadripartite francês que surgiu primeiramente no século XVII, dividindo a história em três longos períodos (Idade Antiga, Idade Média e Idade Moderna) e posteriormente à Revolução Francesa, acrescentou-se um último período, a chamada Idade Contemporânea.

Deste modo, essa concepção de “História Geral” tem implicado na persistência de um tipo de ensino, de uma forma de compreensão do processo histórico que dificultam a adoção de novas abordagens, objetos e métodos na prática docente na escola básica.

Neste sentido, é recorrente encontrarmos professores da disciplina preocupados em cumprir todo o programa, baseado nessa visão de história, caracterizada pela seqüência processual e cronológica, pela divisão da realidade em compartimentos estanques e desarticulados (político, econômico, social, cultural, religioso etc) que ignoram a noção de totalidade do social.

Essa noção é fundamental ao desenvolvimento do raciocínio histórico, pois possibilita ao aluno se reconhecer como sujeito histórico e a mobilizar outras noções básicas como permanência/mudança, continuidade/ruptura, simultaneidade, reversibilidade, tempo histórico (tempo das durações)/tempo cronológico, que são necessárias ao entendimento dos processos históricos e à elaboração do conhecimento histórico escolar.

BITTENCOURT (2004) ao comentar as pesquisas do historiador Henri Moniot sobre a história enquanto disciplina escolar chama nossa atenção para o fato de que a divisão da História em grandes períodos ao ser utilizada em fins do século XIX para organizar os

estudos históricos escolares acabou por definir as divisões das “cadeiras” ou disciplinas históricas universitárias, bem como as especialidades dos historiadores em seus campos de pesquisa.

De acordo com essa autora, a lógica em que se baseou o desenho curricular dos nossos primeiros cursos universitários de História, sejam do bacharelado ou da licenciatura, seguiram e ainda seguem basicamente o mesmo modelo quadripartite francês, apenas acrescido de História da América e História do Brasil. E, é fundamental ressaltar, que esse modelo de periodização ainda corresponde à maioria das experiências curriculares do Ensino Fundamental e Médio e aos livros didáticos, principalmente os produzidos para o Ensino Médio.

Uma outra concepção de história que precisa ser discutida e que está presente no ensino da disciplina é a visão finalista ou teleológica do processo histórico que deturpa o princípio da causalidade, como bem afirma CABRINI et alli (1987):

Dentro dessas visões, o princípio de causalidade fundamental em história aparece como resultado de uma determinação a priori, mecanicista. Esse processo linear contém em si uma noção de gênese que se expressa pela idéia de desenvolvimento, maturação e superação. (...) Assim, o processo toma um sentido único e irreversível: as coisas se passam de um tal modo porque não poderiam se passar de outra forma; o que aconteceu, passou exclusivamente por uma determinação externa à ação dos grupos humanos e do jogo entre eles. Procedendo-se de tal forma na análise histórica, elimina-se a ação dos agentes históricos. E, inevitavelmente, ao mesmo tempo, relega-se o papel do aluno enquanto agente histórico e enquanto sujeito da produção de seu próprio conhecimento (p.26-27).

Portanto, essas visões de história acabam por reforçar um formato de ensino centrado na figura do professor como detentor da verdade histórica, que domina um saber produzido pelos especialistas e que deve ser transmitido aos alunos do ensino fundamental e médio como um conhecimento pronto e acabado.

2. A REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO CEARÁ

A construção de uma leitura dos sentidos que vem tomando a Reforma Curricular do Ensino Médio no Brasil implica em realizar algumas tarefas. Uma delas é contextualizá-la no universo das transformações sócio-econômicas, políticas e culturais engendradas, a partir da década de 1970, nos países de economia capitalista, decorrentes da crise do modelo de Estado e da crise do sistema produtivo capitalista então vigentes.

2.1. Os sentidos das reformas educacionais no contexto das transformações preconizadas pela nova ordem mundial.

As mudanças decorrentes de medidas tomadas para solucionar a crise de acumulação do capital, bem como do(s) modelo(s) de Estado vigentes nos países capitalistas centrais e periféricos influenciaram significativamente na elaboração das políticas e reformas de Estado, especificamente nas políticas educacionais dos países latino-americanos. O Brasil, em particular, foi palco de discussões, debates e disputas políticas e ideológicas que, na década passada, resultaram da aprovação e promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

A versão final da nova LDBEN, baseada em um anteprojeto do senador Darcy Ribeiro atropelou e se sobrepôs ao projeto que tramitava na Câmara Federal que era resultado de mais de um decênio de discussões realizadas pela sociedade civil através das categorias

profissionais do magistério, associações científicas, universidades e outros fóruns competentes²⁹.

Isso implicou na aprovação de um conjunto de leis e diretrizes para a educação brasileira, afinado com tendências orientadoras de transformações políticas, sociais, econômicas e educacionais já efetivadas ou em andamento no Norte Econômico, com o claro objetivo de possibilitar uma melhor inserção do Brasil no que se convencionou denominar de “sociedade global da tecnologia e do conhecimento”.³⁰

Deste modo, vamos explicitar as condições históricas em que surgiram as políticas de reforma de Estado e de reestruturação do modelo produtivo e de acumulação capitalista, a fim de melhor precisarmos os sentidos que vêm tomando as reformas educacionais. O cenário de crise começa a se configurar no final da década de sessenta e início dos anos setenta quando a queda das taxas de lucros, associada à crise do petróleo e à “crise fiscal” do Estado, comprometeram a acumulação de capital.³¹

Assim, a partir do final da década de setenta, alguns dos países capitalistas centrais mais importantes – Grã-Bretanha e Estados Unidos –, iniciaram um processo de reestruturação produtiva e de redefinição do papel do Estado, questionando o modelo keynesiano-taylorista-fordista, assentando as bases do que se chamou de neoliberalismo.

Segundo HARVEY apud por Maia Filho (2004), o objetivo do novo modelo baseado na acumulação flexível era justamente romper com a rigidez representada de um lado pela aliança político-econômica que viabilizou a criação do *Estado de Bem-Estar-Social*, no qual se aliaram os grandes capitais, os grandes sindicatos e o Estado enquanto mediador das políticas públicas e privadas; e por outro lado, pela inflexibilidade do próprio modelo produtivo e gerencial amparado na produção em grande escala e independente da demanda.

Em linhas gerais, os teóricos neoliberais pregaram como solução para as crises

²⁹ Cf. BUENO, 2000.

³⁰ Idem, 2000.

³¹ Cf. SOUSA, 2004; MAIA FILHO, 2004.

tanto do modelo de produção e acumulação taylorista-fordista quanto do modelo de Estado keynesiano uma política de desestatização e desregulamentação da economia, segundo a qual era necessário diminuir o tamanho do Estado para que ele se tornasse eficiente na prestação dos serviços básicos (educação, saúde, segurança etc), transferindo para a iniciativa privada a sua atuação em atividades econômicas como telecomunicações, energia, transportes, dentre outras, pois ele não tinha mais capacidade de investimento e gerenciamento.

Essa política caracterizou-se por um amplo programa de privatizações, de desregulamentação das atividades econômicas e das relações de trabalho e de reformas de Estado, comprometendo muitas das conquistas históricas dos trabalhadores em nome da flexibilização da economia e da construção do Estado mínimo.

Na esfera da produção, iniciou-se um processo de transição do modelo produtivo taylorista-fordista para um novo paradigma de origem japonesa – o toyotismo – pelo qual se implementa a mudança da produção em série para a produção flexível, de acordo com demandas específicas e não mais em larga escala; a substituição do gerenciamento vertical pelo horizontal no processo produtivo, fazendo com que os trabalhadores se fiscalizem uns aos outros, nos seus respectivos *Círculos de Controle de Qualidade* (CCQ).

Além disso, temos assistido aos muitos avanços nos campos tecnológico e científico (robótica, telecomunicação, informática, biogenética) que têm provocando uma verdadeira revolução na produção de mercadorias, na criação e eliminação de postos de trabalho, nas formas de acesso às informações e na elaboração do conhecimento.

Na esfera do mercado, iniciou-se um processo de mundialização da economia, na medida em que houve uma grande pressão dos países capitalistas centrais para que as demais nações quebrassem suas fronteiras econômicas nacionais, a fim de facilitar o livre fluxo de capitais, mercadorias e serviços, vislumbrando como uma alternativa para crise a criação de um mercado cada vez mais ampliado que tem se configurado na forma de blocos econômicos.

Deste modo, os princípios da política neoliberal passaram a ser implementados através da ação dos organismos internacionais responsáveis em propor políticas e programas de desenvolvimento econômico, social e cultural em escala mundial, bem como por controlar recursos para financiamento e investimento em países capitalistas periféricos, como é o caso do Brasil, que deu início a um amplo conjunto de reformas e ajustes estruturais para se adequar a essa nova ordem econômica.

Assim, podemos melhor compreender os rumos das reformas no campo educacional, ressaltando que a adoção ou influência de modelos educacionais estrangeiros nos países latino-americanos não é um fenômeno recente, como nos lembra BUENO (2000) ao afirmar que os “*espelhismos*” vêm orientando as reformas educacionais na região desde o período colonial, facilitando influências, condicionando tendências e justificando interferências externas.

Essas relações de interdependência internacional caracterizam a construção e reconstrução do conhecimento e da prática educacional nessa região. Muito embora tenham preponderado tentativas de importação de modelos externos, podem ser identificadas algumas tentativas internas de criação de soluções para os dilemas educativos.

Segundo BUENO (2000), esses esforços intelectuais endógenos, sempre muito tímidos, constituíram-se baseados na crítica às inadequações e aos equívocos decorrentes da importação de modelos e da preocupação com a proteção da identidade e dos valores socioculturais das nações envolvidas. No Brasil, esse esforço teórico ocorreu de maneira mais significativa a partir dos anos 70, quando se multiplicaram as críticas e propostas pautadas numa perspectiva sociológica cujo marco teórico foi a “*teoria da dependência*”.

Essas iniciativas buscavam relacionar os problemas educacionais e pedagógicos aos elementos estruturais das sociedades, explicitar suas articulações com o contexto mais amplo, suas implicações, e adequar sugestões e práticas às diferentes demandas e

particularidades econômicas, políticas e culturais. Todavia, as circunstâncias político-institucionais com as quais a sociedade brasileira foi submetida durante o Regime Militar dificultaram ou impediram a construção de políticas públicas de educação que levassem em conta essas reflexões de teóricos comprometidos com uma perspectiva mais autônoma de desenvolvimento nacional.

ZIBAS (2005) analisa esse contexto político-institucional brasileiro, no que diz respeito ao papel que a educação básica deveria cumprir, salientando a influência de paradigmas externos no redesenho do Ensino Secundário:

Em consonância com o padrão preconizado pelos assessores estrangeiros, Roberto Campos, ministro do governo militar, já defendia, em 1968, que o ensino secundário deveria perder suas características de educação humanística e ganhar conteúdos utilitários e práticos, atendendo ao povo (e, evidentemente, às necessidades da produção), ao passo que o ensino superior se destinaria, inevitavelmente, às elites (Ghiraldelli Jr., 1994). Essa focalização no mercado parecia "cair como uma luva" para a solução do problema criado pela crescente pressão à expansão de vagas nas universidades públicas, pressão exercida, na época, por setores médios até então alijados do ensino superior. Com essa orientação, a Lei n. 5.692/71, que instituiu a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau, abriu duas frentes inusitadas e contraditórias de enfrentamento político-ideológico. De um lado, as camadas médias resistiam profissionalizar seus filhos já na escola secundária, insistindo na manutenção da função especificamente propedêutica dessa etapa. Por outro lado, os setores populares ressentiam-se tanto da falta de condições materiais e técnicas básicas para a profissionalização universal pretendida quanto do enfraquecimento da capacidade propedêutica do ensino médio (2005, p.1069).

Desta forma, é fundamental identificar as implicações dessas transformações políticas, sociais, econômicas e culturais em andamento, em nível mundial, na política educacional de países da América Latina e Caribe, de modo particular no Brasil, que vem implementando uma série de políticas públicas e reformas de Estado, especificamente na educação, desde a última década.

2.2. Os sentidos da Reforma do Ensino Médio no Brasil

As reformas educacionais fazem parte de um conjunto de medidas reformistas mais amplas, elaboradas por teóricos ligados a organismos internacionais³² e aos países capitalistas centrais como alternativas para a crise do sistema produtivo capitalista e do modelo de Estado do bem-estar social.

De acordo com KUENZER (2000), a Resolução 03/98, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece os princípios da Reforma do Ensino Médio, não deve ser compreendida como uma simples medida educacional do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), mas como um conjunto de diretrizes articulado ao modelo econômico e social defendido pelo conjunto das forças históricas que lhe garantiram o mandato presidencial.

Essas diretrizes significam, na verdade, a versão nacional do papel que o país pretende ocupar diante das grandes questões atuais: o tipo de inserção do país numa economia globalizada; o lugar do Brasil na nova geopolítica das relações entre as nações estabelecidas por essa nova ordem mundial; o papel do Estado e dos agentes privados diante das importantes mudanças nas bases de produção e de acumulação do capitalismo atual (modelo de acumulação flexível); a função da ciência e da educação no desenvolvimento estratégico do país e de sua população; as crises constantes que têm acometido diferentes países do mundo e até blocos econômicos inteiros; a necessidade de um esforço sério para modificar as condições históricas de subdesenvolvimento entre outras.

Entretanto, nota-se que à medida que os países latino-americanos mergulham – e estão comprometidos – no processo de mudança global do mundo contemporâneo, segundo os paradigmas neoliberais, acabam por negligenciar medidas fundamentais para o fortalecimento

³² ONU, FMI, BID, BIRD.

do processo democrático e do desenvolvimento científico e tecnológico mais independente. E isso, portanto, têm implicado no aprofundamento progressivo das disparidades socioeconômicas, no enfraquecimento do pensamento autônomo, recolocando a América Latina numa posição de subordinação em relação aos interesses políticos e econômicos dos países ricos.

Neste sentido, é que podemos compreender os princípios que norteiam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, que estabeleceu, dentre outras providências, as diretrizes para a realização de reformas educacionais nos três níveis de ensino, no sentido de promover a organização de um currículo nacional adequado às novas demandas da chamada sociedade do conhecimento e da informação, que vem se configurando nas últimas décadas sob a influência das mudanças ocorridas no modelo produtivo capitalista.³³

Deste modo, a Reforma Curricular do Ensino Médio se situa nesse contexto de adequação e acomodação às mudanças do sistema produtivo capitalista, quando se sabe que a política educacional brasileira tem sido fomentada por agências internacionais de financiamento que, para repassar os recursos impõem uma receita de padrões de controle e de resultados em sintonia com a lógica do mercado, como alerta SILVEIRA (2000, p.12-14):

Na ótica do Banco Mundial, a mesma lógica neoclássica aplicada às políticas macroeconômicas preside as recomendações e orientações para a esfera educacional, expressa em aspectos como a análise custo-benefício, a competitividade, a produtividade, o individualismo, o assemelhamento da escola à empresa. Essa visão economicista do BIRD vem configurando um "modelo"/receituário para as políticas educacionais dos governos dos países em desenvolvimento.

Desta forma, AGUIAR (2003), em sua investigação sobre a reforma educacional brasileira, considera que a razão de as reformas educacionais implementadas em vários países da América Latina e Caribe assumirem características semelhantes é explicada, em parte,

³³ Cf. BRASIL, 1999.

tanto pela globalização da agenda educacional, quanto pela presença de organismos multilaterais de financiamento nos países que dependem de recursos externos.

Nessa mesma perspectiva, MAIA FILHO (2004) observa que existe uma certa seqüência na implementação das reformas educacionais que praticamente se repetiram na América Latina, em especial no Brasil, Chile e Argentina. A Reforma começa com a implantação de um novo modelo de gestão e financiamento do ensino, cujos elementos centrais são: a descentralização e responsabilização dos entes federados – estados e municípios –; sistemas de avaliação e de controle centralizados; políticas de focalização, participação e responsabilização da comunidade.

Assim, dado esse primeiro passo de implantação de um novo modelo de gestão, inicia-se o segundo, que consiste na elaboração de uma reforma curricular e de uma política de formação de profissionais da educação para que estes se tornem também agentes da reforma.

AGUIAR (2003) propõe uma definição do conceito de reforma educacional que nos ajuda a compreender as características da Reforma do Ensino Médio no Brasil:

Uma reforma educacional é caracterizada por um conjunto de políticas educacionais articuladas com outras políticas e reformas de Estado, orientadas para mudanças sistêmicas: 1) na estrutura, organização e financiamento de serviços educacionais; 2) na gestão, oferta e provimento destes serviços; 3) no currículo, metodologias e relações de ensino-aprendizagem e 4) nas relações de trabalho, visando à obtenção de resultados educacionais que se manifestam nas instituições de ensino e na sociedade (2003, p54)

Outro aspecto fundamental a salientar, de acordo com a análise de AGUIAR (2003), é que um processo de mudança educacional ocorre necessariamente em um tempo histórico, onde convivem diversos ritmos e tempos diferentes: o pedagógico, o político, econômico e o da ciência, que geram tensões muitas vezes inconciliáveis.

Por isso, afirma AGUIAR (2003), os educadores que têm como uma de suas

inúmeras atribuições, a implementação dessas reformas, ficam encurralados entre estes tempos todos, tentando responder a uma e a outra demanda, de maneira mais lenta que o desejável, dado que a mudança que promovem é geracional e não cotidiana, como quereriam os economistas, nem quadrienal, como ocorre aos políticos.

Ainda conforme esse autor, a tensão que exercem os diferentes tempos sobre um determinado campo, como é o caso da educação, demonstra que as mudanças em educação implicam ações no tempo e no espaço social. Quando algumas dessas mudanças são mais profundas alguns as chamam de revoluções, quando são mais negociadas e mediadas, alguns as denominam de reformas.

Assim, a Reforma do Ensino Médio não pode ser compreendida fora do contexto econômico, social e político que lhe deu origem durante o governo FHC. Ela é uma reforma dentro de um projeto maior de reforma de todo o sistema educacional. Por isso, é fundamental perceber que a opção política pelo reformismo que caracterizou aquele governo, e que vem tendo prosseguimento no governo Lula, corresponde à lógica segundo a qual as reformas são uma estratégia adequada para o enfrentamento das mudanças naturais e inerentes à evolução dos fatos sociais, e, mais ainda, elas são fundamentais para contornar possíveis crises e suas implicações imprevisíveis que podem se suceder a essas transformações³⁴.

Tanto BOBBIO (2000) quanto TRIVIÑOS (1987), compreendem que as concepções reformistas em voga têm como pressuposto uma concepção evolucionista e progressivista de mudança da sociedade. Assim, como a mudança é inerente à evolução social, as reformas que se implementam têm como objetivo controlar e determinar o movimento espontâneo e natural das transformações sociais que são passíveis de crise, estagnação e fragmentação do tecido social.

Deste modo, AGUIAR (2003), tendo por referência o pensamento de BOBBIO

³⁴ Cf. MAIA FILHO, 2003.

(2000), entende que, ao definir a mudança como reforma, estão inclusos nesse conceito outros três: legalidade, gradualidade e parcialidade, os quais conduzem a um quarto, o de progresso. Desses conceitos, pode-se inferir as características que definem uma reforma – legalidade, gradualidade e parcialidade.

MAIA FILHO (2003) ao discutir o modelo de reforma do Ensino Médio, proposto pelo governo FHC, afirma que há uma intenção muito evidente de fazer da estratégia da gradualidade um caminho para a legitimidade. Pois o novo modelo de gestão legalmente estabelecido passa a produzir um patamar diferente de responsabilização dos entes federados e da escola e a aceitação, no tempo, destas novas atribuições, mesmo que, às vezes, sem os recursos e *know how* necessários ao desenvolvimento das novas atividades.

Desta forma, a participação dos entes federados e da própria escola no diagnóstico dos problemas produz a aceitação e a legitimação do sistema de avaliação e, por consequência, das medidas curriculares e pedagógicas para a sua correção.

MAIA FILHO (2003) ressalta que a gradualidade do movimento reformista em educação se justifica pela dificuldade de tornar sincrônico o ritmo pedagógico da reforma com o ritmo político, econômico e cultural da sociedade. Além disso, é preciso conciliar os interesses e as pressões de curto prazo dos vários atores envolvidos com a reforma e as metas de longo prazo do processo reformista.

É importante ressaltar ainda que a legalização e a legitimação desse novo perfil de gestão abrem espaços para um modelo bem mais flexível de administração dos sistemas educacionais onde a escola, os estados e municípios e até mesmo a iniciativa privada, o mercado, passam a interagir segundo os critérios e os controles estabelecidos pelo poder central, que deixa de ser o responsável direto pela execução das ações do sistema educacional para ser apenas uma agência reguladora dessas várias instâncias de implementação.

Outra característica da reforma, analisada por MAIA FILHO (2003), é a

parcialidade que se apresenta como legalidade na medida em que o governo central assume claramente e transforma em lei, políticas de desresponsabilização, comprometendo o controle e a qualidade do sistema. Esta política é, na verdade, o centro do modelo de gestão da Reforma do Ensino Médio. Este modelo de gestão deixa de ser apenas um modelo legal e passa a ganhar legitimidade com as políticas de focalização representadas pela introdução da cultura de projetos.

Deste modo, os problemas não são tratados de forma sistêmica e levando em conta a totalidade dos agentes envolvidos em sua dinâmica própria, mas são considerados a partir da demanda particular de cada unidade envolvida que desenvolve um projeto para solucionar sua necessidade específica. Assim, quando se contextualiza a realidade do Ensino Médio no Brasil nessa perspectiva da cultura de projetos, podemos perceber que a própria reforma do Ensino Médio é um projeto junto ao MEC e ao BIRD.³⁵

Desta maneira, há que se perguntar como o modelo de Reforma do Ensino Médio que está sendo executado no Brasil tem lidado com os muitos desafios que se agravaram nas últimas décadas: uma demanda crescente por educação básica, uma clientela escolar marcada por grandes diferenças sócio-econômicas, portadora de culturas e vivências diferenciadas, precárias políticas públicas de manutenção e investimento na ampliação da rede pública de nível médio, na melhoria de sua infra-estrutura, na formação básica e continuada dos docentes, na política salarial através de planos de cargos e de carreira que estimulem e valorizem os trabalhadores da educação.

Assim, feitas essas considerações a respeito das transformações do modelo produtivo e de acumulação capitalista e do modelo de Estado e suas implicações no desenho das reformas educacionais em vários países da América Latina e, particularmente no Brasil, podemos melhor entender que tipo de reforma para o Ensino Médio está sendo proposta.

³⁵ Cf. MAIA FILHO, 2003.

2.2.1. Reforma Ensino Médio no Brasil: a reforma pelo currículo

Qualquer processo de reforma educacional precisa articular ações sistemáticas em três eixos básicos que são fundamentais para alavancar o seu desenvolvimento: a mudança curricular, a formação de professores e a gestão da educação³⁶. Desse modo, partindo dessa premissa, vamos entender o tipo de reforma do Ensino Médio o Estado brasileiro elaborou e vem tentando implementar no país.

Conforme o que discutimos anteriormente, os organismos internacionais de financiamento dos países em desenvolvimento ou países periféricos, particularmente o Banco Mundial, têm tido uma influência muito significativa na definição das políticas de reforma da educação desses países.

Segundo KUENZER (2000), em virtude do elevado investimento que seria necessário para universalizar pelo menos o Ensino Médio nos países periféricos, o Banco Mundial tem recomendado que se priorize o Ensino Fundamental, deixando de investir em educação profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com o objetivo de atingir as metas de ajuste fiscal.

Deste modo, a Reforma do Ensino Médio, nasceu sob o signo da racionalidade financeira. Nasceu órfã em termos de uma fonte específica de financiamento. A LDBEN (Lei nº 9394/96) simplesmente transferiu a responsabilidade desse nível de ensino para os estados da federação, mas sem definir uma dotação orçamentária. Desde então o Ensino Médio vive das migalhas que sobram dos recursos destinados para o Ensino Fundamental e da política de projetos pontual e descontínua que tem caracterizado esse patamar de ensino.

Assim, é possível entender por que o governo federal ao propor a Reforma do Ensino Médio, não estabeleceu ações de forma orgânica que contemplasse aqueles três eixos

³⁶ Cf. DOMINGUES et alli, 2000.

fundamentais. A reforma pelo currículo foi a solução encontrada para driblar a falta de recursos financeiros que seriam necessários para possibilitar o sucesso dessa reforma educacional.

Deste modo, entendemos que a política de focalização e de descentralização da gestão educacional que, na verdade, significa desresponsabilização, que o governo central adotou, transferindo para os estados e para as unidades escolares a função de gestão do sistema educacional reflete essa política, essa orientação externa e a continuação de uma política educacional que tem negligenciado historicamente as demandas específicas desse nível de ensino.

2.2.2. O currículo por competências: um novo modelo curricular?

Ao analisarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN-EM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN-EM), podemos perceber claramente que a noção de competência ocupa um lugar central nesses documentos. Esta centralidade pode ser compreendida, em primeiro lugar, pela influência das tradições pedagógicas francesas (cognitivo-construtivista e pedagogia da competência) e americanas (eficiência social e comportamental) nas políticas públicas de educação brasileiras sobre organização curricular e formação de professores, tendo como eixo o currículo centrado em competências.

Em segundo lugar, pela suposta coincidência mencionada no documento oficial entre as competências cognitivas e culturais e as exigidas pelo sistema produtivo: *o novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao*

pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo³⁷.

Dentro das matrizes teóricas francesas que nos influenciam, destacamos a concepção de competência que está subjacente aos documentos curriculares definida por PERRENOUD (2000) como “*esquemas de mobilização de conhecimentos*”. Segundo esta noção, o indivíduo competente seria capaz de mobilizar conhecimentos de modo a acionar esquemas que agem como instrumentos em situações concretas.

Entretanto, MACEDO (2002) aponta dificuldades para a execução deste conceito na prática escolar: se não podemos dissociar competência de situações contextuais, como podemos planejar experiências escolares para construir competências situacionais?

A pesquisadora afirma, portanto, que “*tentativas de planejamento curricular têm afastado a noção de competência da complexidade que a caracteriza, instrumentalizando-a*”, criando assim uma separação entre competência e desempenho (MACEDO, 2002, p.120). Noutra passagem, comentando esse significado de competência em um dos documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a formação de professores faz a seguinte constatação (MACEDO, 2002, p.122):

(...), assim como em uma série de outras competências descritas no documento, observa-se a descrição de um comportamento-padrão esperado, um desempenho considerado satisfatório em uma situação abstrata dada. Essa normalização da ação tira da noção de competência aquilo que a caracteriza, ou seja, a mobilização de diferentes esquemas para atuar em uma dada situação específica, esquemas esses que não podem ser previamente estabelecidos até porque são diferenciados por sujeitos de aprendizagem.

Neste sentido, dentre as tradições pedagógicas americanas que influenciam os atuais documentos curriculares nacionais a matriz da *eficiência social* de cunho comportamental deixa explícito esse caráter performático que caracteriza o currículo por

³⁷ Cf. BRASIL, 1999, p.23.

competência. Essa tradição desde sua origem preconiza a íntima ligação entre educação, conhecimento e mercado de trabalho.

Nessa corrente, a concepção de currículo apresenta-se como uma lista de produtos esperados, herdando assim das abordagens comportamentalistas a relevância dada à definição precisa de objetivos e da mensuração dos resultados. É claro, portanto, a manutenção, na proposta de currículo por competência, da relação entre currículo e avaliação dos comportamentos terminais que caracterizava a compreensão de currículo naquelas abordagens³⁸.

Desta forma, pelo que está exposto nos atuais documentos curriculares do MEC, as noções de currículo por competência, quer seja de matiz francês ou americano, estão umbilicalmente associadas às necessidades do mundo produtivo, e por isso mesmo reforçam o que aparentemente negam: os mecanismos de seleção, estratificação e exclusão social.

Ora, os perfis desenhados pelas competências vêm sendo fixados em termos individuais, como maneira de responder às demandas do mercado produtivo. Esse modelo de educação focaliza, na verdade, as necessidades individuais dos consumidores, subvertendo o caráter público da educação, sendo esta vista como um bem privado destinado a assegurar o status individual para aqueles que a ela têm acesso. Embora interesse ao consumidor o acesso universal à educação, esta deve possibilitar que ele se distinga dos outros, o que lhe atribui um caráter seletivo e diferencial.³⁹

Da mesma forma que o conhecimento é tratado na sociedade contemporânea como uma mercadoria, a educação também é vista como um valor de troca, ou seja, troca por emprego, por status social etc. Como afirma MACEDO (2002, p.136):

As credenciais educacionais passam a valer, não pelo que representam em termos de conhecimento, mas por seu potencial de conquista de espaços na sociedade. Configura-se a era do supercredencialismo, uma busca desenfreada pelo atendimento de padrões meritocráticos, que pouco têm a

³⁸ Cf. MACEDO, 2002.

³⁹ Cf. Idem, 2002.

ver com as reais necessidades de conhecimento exigidas pelos diferentes postos de trabalho.

Assim, é preciso problematizar o papel da escola de nível médio nesse modelo de currículo, pois as tarefas da escola vão além das aspirações de preparar para o trabalho, embora ele contribua para essa tarefa. Vitor Paro apud DOMINGUES et alli (2000, p.67) alerta para o equívoco de se confundir trabalho como mediação e trabalho como fim:

A centralidade do trabalho na sociedade está precisamente em seu poder de explicação dessa sociedade e da história, não podendo, entretanto, ser confundido com a razão de ser e objetivo último do homem enquanto ser histórico. O trabalho possibilita essa historicidade, não é razão de ser dela. O trabalho é central porque possibilita a realização do bem viver, que é precisamente o usufruir de tudo que o trabalho pode propiciar.

Logo, o papel da escola não se limita a preparar o aluno para o trabalho como um fim, mas para a formação da cidadania que implica na construção da autonomia intelectual e ética, por meio do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico e ao método que permita o desenvolvimento das capacidades necessárias à aquisição e à produção do conhecimento de forma continuada.

Portanto, implica em uma educação que articule formação geral e preparação para o trabalho e que possibilite ao aluno a busca do “bem viver”, desenvolvendo um saber crítico sobre o trabalho alienado e as formas de controle político, social e cultural, criadas e recriadas pelas forças hegemônicas nas sociedades capitalistas.

2.2.3.O cenário da Reforma Curricular do Ensino Médio no Ceará: algumas questões

Vamos situar o Ceará no contexto da política de reforma curricular do Ensino Médio, sem perder de vista essa lógica de padronização de controle e resultados, materializada através de um currículo e de um sistema de avaliação nacionais, subjacente à política educacional brasileira como um todo.

Em nosso estado, os trabalhos de elaboração dos Referenciais Curriculares Básicos da disciplina história, tendo como referências as DCN-EM e os PCN-EM, iniciaram-se no primeiro semestre de 2000, quando o Núcleo do Ensino Médio da SEDUC resolveu organizar os vinte e um Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) em três grandes grupos de estudo, cada um ficando responsável por uma das áreas de conhecimento (Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias; Ciências Humanas e Suas Tecnologias).

Essa estratégia de trabalho, segundo os técnicos da SEDUC, objetivava que os professores da rede pública estadual pudessem tomar conhecimento da reforma curricular e elaborar propostas para a construção de um novo currículo, baseado não mais simplesmente em conteúdos, mas em competências e habilidades a serem alcançadas em cada área e em cada disciplina pelos educandos, a partir da sua realidade sócio-cultural e das demandas por qualificação impostas por essa Sociedade Tecnológica e da Informação em que se encontram inseridos⁴⁰.

A consecução dos trabalhos desdobrou-se no referido ano em mais dois momentos, junho e dezembro, e ainda em um terceiro momento, em janeiro de 2001, onde foram reunidos representantes de professores por disciplina, técnicos e consultores para produzirem uma versão preliminar dos RCB, tomando como ponto de partida os documentos curriculares oficiais e aquelas propostas coletadas na primeira fase junto aos CREDE.

Segundo os técnicos do NEM, ouvidos em um estudo⁴¹, realizado por nós em 2002, essa metodologia de trabalho tinha como finalidade romper com a idéia de que a Reforma Curricular era uma imposição de cima para baixo do Poder oficial:

“No estado do Ceará nós fizemos uma opção: como a nossa política é uma política de autonomia da escola pública, de fortalecimento das práticas pedagógicas que acontecem na escola, de descentralização, nós decidimos

⁴⁰ Cf. CEARÁ, 2000.

⁴¹ Cf. LIMA, 2002.

construir os Referenciais Curriculares Básicos de uma forma coletiva, optando por uma forma que talvez pareça mais demorada, mas muito mais substancial” (Técnico 3, 03.04.02).

Desta maneira, se possibilitaria a participação dos professores da rede pública estadual na elaboração de um currículo que tivesse a “*cara*” do Ceará, constituído por competências e habilidades básicas para cada área e disciplina, as quais seriam fundamentais para a formação do cidadão, no sentido de torná-lo apto para responder às novas exigências e demandas da sociedade atual.

Entretanto, o que se apresentou a partir da pesquisa de campo daquele estudo⁴², realizada com os professores da disciplina História e também através de contato informal com professores de outras disciplinas e a então coordenadora pedagógica da escola investigada, divergiu daquilo que oficialmente foi definido como um processo coletivo de elaboração de um documento curricular que refletisse a realidade do Ceará, protagonizado pelos educadores da rede pública estadual.

Assim, podemos afirmar que algo de semelhante à elaboração dos PCN do Ensino Fundamental ocorreu aqui com os RCB do Ensino Médio, como bem esclarece SOUSA NETO (2000, p.86) ao se referir àquele processo:

Os elaboradores dos PCNs, na sua versão brasileira, simplesmente desconhecaram as organizações dos trabalhadores em educação; passaram ao largo dos fóruns competentes para a avaliação das propostas; atropelaram as associações profissionais de diversas áreas do conhecimento; (...) A discussão democrática, todavia, foi seguidamente escamoteada, vergonhosamente escondida. Só aconteceu para poucos, que talvez até sejam utilizados pelos dirigentes do MEC para legitimar o que de fato não aconteceu: o conhecimento das propostas curriculares do Banco Mundial.

Deste modo, podemos perceber que a proposta de Reforma do Ensino Médio, implementada no Ceará, não se caracterizou por uma orientação diferente e autônoma, pois reproduziu essa articulação nacional com os novos paradigmas ideológicos, tecnológicos e

⁴² Idem, 2002.

científicos do sistema produtivo capitalista.

Esses princípios advindos da reestruturação desse sistema e das relações de trabalho são colocados para a escola e a sociedade como naturais ao processo de desenvolvimento do país, através de um discurso oficial legitimador da organização de um currículo por competências, proposto inicialmente pela LDB (Lei N° 9394/96), em seguida definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (1998) e por fim estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999)⁴³.

⁴³ Cf.LOPES, 2002.

3. O DESENVOLVIMENTO DAS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA DOCENTE NO BRASIL

A discussão sobre a prática docente do professor de história nos remete a conhecer o processo de desenvolvimento do campo das pesquisas em educação sobre os saberes profissionais e o trabalho docente, iniciadas nos anos 90, no Brasil, a partir do intercâmbio com pesquisadores de outros países, através das quais iniciou um movimento de valorização da prática docente como espaço de construção de saberes diversos e específicos à ação docente.

3.1. Uma breve retrospectiva das abordagens teóricas e dos objetos de estudo da pesquisa em educação e o desenvolvimento dos estudos sobre formação profissional e prática docente no Brasil

Antes do surgimento das pesquisas sobre formação profissional e trabalho docente, as lógicas de pensamento que predominavam no campo da pesquisa educacional brasileira concentravam-se, na década de 1970, no estudo dos aspectos estruturais e ideológicos subjacentes ao modelo político e socioeconômico brasileiro vigente e suas implicações no campo educacional, fossem na legislação, nos sistemas de ensino ou na organização e controle das instituições educacionais.

Posteriormente, essas investigações deslocaram-se para a identificação dos fatores intra-escolares que também eram responsáveis pelas deficiências dos sistemas públicos de ensino, bem como dos mecanismos que produziam a exclusão dos segmentos populares da

escolarização e das políticas governamentais de desvalorização e desqualificação do magistério⁴⁴.

Deste modo, na década de 1970, o enfoque teórico privilegiava as críticas à função da escola na reprodução da estrutura de classes e à influência do tecnicismo na formação dos professores e em seu trabalho pedagógico. Os trabalhos de BOURDIEU & PASSERON (1975) e APPLE (1982) tiveram bastante influência no pensamento educacional brasileiro, nesse período, ao explicitar os mecanismos e dispositivos responsáveis nos sistemas de ensino e no espaço escolar pela reprodução da estrutura e das relações sociais capitalistas.

Já na década de 1980, iniciou-se um esforço de pensar a escola e o professor como mediadores no processo de apropriação pelos alunos de conhecimentos socialmente elaborados, fundamentais para habilitá-los a lutar pela democratização e transformação das estruturas sociais de nosso país.

Essa perspectiva teórica ficou conhecida como Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e teve como seus principais representantes: Dermeval Saviani, José Carlos Libânio, Guiomar Namó de Mello e Carlos Roberto Cury. Segundo LELIS (2001), a análise do pensamento de Saviani a respeito das diferenças entre a postura do cientista e do professor na relação com o saber, ajuda-nos a compreender a construção do que ela chama de um *idioma pedagógico* segundo o qual o professor seria transmissor do saber e não produtor.

Desta maneira, o conhecimento seria um elemento elaborado fora da prática docente, tendo uma dimensão instrumentalizadora do ponto de vista político-social, cabendo ao professor o papel de organizar os processos e os métodos adequados à sua aquisição por parte dos alunos.

Neste mesmo sentido, LELIS (2001) comenta que Saviani defendia que a

⁴⁴ Cf. LELIS, 2001.

formação docente fornecida pelos cursos de Pedagogia deveria propiciar um embasamento teórico que possibilitasse ao educador uma ação coerente, o desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade em que iria atuar e uma instrumentalização técnica que permitisse uma ação futura eficaz.

Essa postura teórica de atribuir ao conhecimento científico e à reflexão filosófica uma centralidade enquanto ferramentas fundamentais para a transformação da consciência do senso comum em uma consciência crítica da realidade, portanto, conferindo à educação um papel revolucionário e transformador, revelava o caráter problemático da função emancipatória conferida ao saber elaborado, em virtude da natureza iluminista que poderia estar subjacente a essa concepção de conhecimento e de educação.

Além do mais, a influência dessa perspectiva no campo da pesquisa em educação provocou uma supervalorização da teoria em detrimento da prática, claramente evidenciada nas muitas pesquisas que concentraram seu interesse na investigação de aspectos políticos e pedagógicos mais amplos que tinham implicações sobre o ensino e a formação de professores, através dos quais procuravam explicar os problemas educacionais a partir das relações entre o processo educativo e outros processos sócio-econômicos. Assim, verificou-se a desvalorização de iniciativas de pesquisa sobre temas como a prática docente e os saberes dos professores⁴⁵.

Esse *idioma pedagógico* que influenciou a pesquisa em educação e a formação de professores nos anos 80, de acordo com LELIS (2001), passa a ser questionado por pesquisadores como CANDAU (1999) que denunciaram a perspectiva positivista que caracterizava a dicotomia entre teoria e prática, na qual estavam organizados os currículos dos cursos de formação docente.

Eles propunham como alternativa a essa lógica positivista a *filosofia da práxis*

⁴⁵ Cf. LELIS, 2001.

formulada por VASQUEZ (1977), segundo a qual a relação entre teoria e prática deveria ser pensada numa visão de unidade que tivesse como ponto de partida as necessidades da realidade educacional, pois segundo esse autor:

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação (...) Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que se materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VASQUEZ apud Lelis, 2001: 49)

Desta forma, muito embora, ainda notemos nessa abordagem proposta por Vasquez uma proeminência do papel da teoria em relação à prática cotidiana, não podemos negar a contribuição que a categoria *práxis* deu e ainda pode dar para a compreensão das relações entre conhecimento científico, prática social e saber docente.

Até porque, segundo PIMENTA (2002), esse referencial marxista e gramsciano bastante utilizado nas pesquisas acadêmicas dos cursos de pós-graduação na primeira metade da década de 1980, contribuiu significativamente para a análise crítica da escola e da educação brasileiras, bem como para o reconhecimento da importância da educação escolar nos processos de democratização de nossa sociedade.

Por outro lado, na segunda metade da década de 1980, percebemos a emergência de uma nova perspectiva para a formação de professores que propunha uma ampliação e diversificação das abordagens teórico-metodológicas que fossem para além das categorias marxistas (classe social, trabalho manual e trabalho intelectual, infra-estrutura e superestrutura), que superasse o enfoque conteudista, a dicotomia entre ensino e pesquisa e a separação entre formação geral e formação pedagógica presente nos cursos de licenciatura.

De acordo com LELIS (2002), as discussões e os estudos realizados por

pesquisadores nesse período, como CANDAU (1999), sobre as faculdades de educação e os cursos de licenciatura revelaram uma série de questões que precisavam ser repensadas, a fim de que as instituições responsáveis pela formação de professores pudessem cumprir satisfatoriamente seu papel, tais como: separação entre atividades de ensino e pesquisa, predominância da lógica disciplinar que dificultava uma prática interdisciplinar e a falta de articulação entre saber disciplinar e saber pedagógico.

Neste sentido CANDAU (1997), propondo alternativas para as licenciaturas, defende a primazia do conhecimento disciplinar sobre o conhecimento pedagógico na formação do professor:

A competência básica de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico. Somente a partir deste ponto é possível constituir a competência pedagógica. Esta afirmação não implica a existência de uma relação temporal de sucessão, e sim de uma articulação epistemológica. É a partir do conteúdo específico, em íntima relação com ele, que o tratamento pedagógico deve ser trabalhado. (1997, p. 46)

Desta forma, a formação de professores passa a ser analisada considerando dois pontos fundamentais. Primeiro, os cursos específicos passam a ser cobrados no sentido de oferecerem uma formação profissional que articule saber disciplinar e saber pedagógico, o que supõe que a natureza da formação é multidisciplinar e, portanto, muito mais complexa. Segundo, a defesa da interdisciplinaridade que depende de uma integração interna, possa garantir a articulação entre conteúdo específico e conteúdo pedagógico a partir da criação de núcleos temáticos que possam romper com os “guetos” institucionais, muito fortes ainda hoje na estrutura universitária.

LELIS (2001) salienta que, a proposta de CANDAU (1997) de introduzir a dimensão epistemológica como eixo fundante da formação docente implica na premissa de que “o domínio consistente de uma área específica supõe uma adequada compreensão da construção do seu objeto, dos diferentes enfoques metodológicos possíveis e suas respectivas

bases epistemológicas, de sua lógica e sua linguagem”⁴⁶.

Por fim, nos primeiros anos da década de 1990 vamos assistir à chegada ao Brasil de uma literatura internacional que indicava os avanços em outros países de estudos sobre formação profissional, saberes docentes e epistemologia da prática.

Vários trabalhos vieram contribuir para o desenvolvimento desse novo olhar sobre a formação do professor e sua prática, como os de TARDIF, LESSARD e LAHAYE (1991) que problematizam a lógica conteudista ao dizer que a relação dos docentes com o saber não se reduz à transmissão de conhecimentos já constituídos; de NÓVOA (1995) que explicita a importância da relação entre a dimensão pessoal, profissional e organizacional da profissão docente; de PERRENOUD (1993) que entende a prática profissional ou “*habitus profissional*” como uma “*gramática geradora de práticas*”, dentre outros.

Assim, esses pesquisadores comungam da compreensão de que a prática profissional é, portanto, um espaço de criação, de reconstrução e mobilização de saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares e da própria experiência docente, apropriados pelos professores ao longo de sua carreira profissional.

⁴⁶ Cf. CANDAU, 1997, p.46.

3.2. A prática docente como lugar de criação e recriação de saberes

A fim de melhor explicitarmos o entendimento de que a prática docente é um espaço de criação, reconstrução e de mobilização de saberes de formação e de saberes que nascem no cotidiano do exercício da docência, é fundamental discutirmos algumas categorias que foram utilizadas para o desenvolvimento dessa investigação.

Segundo o pensamento de TARDIF (2002), o saber docente pode ser definido como sendo um saber estratégico, desvalorizado socialmente e plural, formado por um “amalgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2002, p.36). Sendo essencialmente heterogêneo, o saber docente compõe o universo de referência para ação pedagógica do professor.

Neste sentido, THERRIEN (2000) refere-se à pluralidade de saberes dos professores como constituindo uma “*Cultura Docente*” que será constantemente acionada pelo professor em sua ação pedagógica no cotidiano escolar. Entendendo que, é no âmbito de sala de aula que ocorrem as articulações necessárias entre os saberes que possibilitarão aos professores fundamentarem as suas decisões práticas em relação aos discentes.

Deste modo, vamos identificar esses saberes e compreender como se constituem. Na tipologia feita por TARDIF (2002), o saber da formação profissional se origina do conjunto de saberes que são transmitidos pelas instituições de formação de professores como escolas normais e faculdades de educação, sendo que esses saberes advindos das instituições formadoras são nomeados de “*saberes pedagógicos*” originados das “*doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa*” (2002, p.37).

Compõem também os saberes de formação os denominados saberes disciplinares, definidos por TARDIF (2002) como aqueles saberes que são selecionados e transmitidos pelas instituições universitárias de ensino e se encontram organizados em disciplinas, a partir da tradição cultural dos grupos sociais produtores desses conhecimentos.

GAUTHIER (1998, p.29) entende que “o saber disciplinar se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo”. Portanto, o saber disciplinar não é produzido pelo professor, mas dele extrai os conhecimentos que vão se transformar em saberes escolares, seleciona-os e os ensina.

Ainda segundo esse autor, para o professor o saber disciplinar consistiria em “conhecer a matéria”, isto é, conhecer a matéria que leciona, conhecer a sua estrutura, conhecer seus conteúdos, conhecer os conceitos fundamentais e o método adequado para transmiti-la, seja ela química, literatura ou história. Assim, o tipo de conhecimento que o professor possui sobre a matéria que leciona influenciará diretamente no seu ensino e na aprendizagem dos alunos.

Muito embora, GAUTHIER (1998) afirme que os saberes disciplinares não são produzidos pelos professores, pois se originam das instituições universitárias, por outro lado, não são transmitidos diretamente aos alunos da escola básica sem que haja um processo de seleção, adequação ou reelaboração, ou seja, de *transposição didática*.

Além dos saberes de formação temos os saberes curriculares, que conforme TARDIF (2002) correspondem ao conjunto de discursos, finalidades, conteúdos e estratégias a partir dos quais as instituições de ensino selecionam e organizam certos conhecimentos que foram legitimados como modelos da cultura erudita e de formação para essa cultura. Esses saberes constituem um “*corpus*” que será lecionado pelos professores nas instituições escolares. Assim, o professor deve conhecer o programa ou o saber curricular para poder

exercer o seu ofício.

Por último, TARDIF (2002) explicita o que chama de saberes experienciais ou da prática que se constituem no exercício cotidiano do ofício de professor. Esses saberes não advêm especificamente de currículos, de disciplinas ou de instituições de formação, mas são constituídos na vivência individual e coletiva do professor formando um “*saber-ser*” e um “*saber-fazer*” do docente.

A esse respeito MONTEIRO (2001) afirma que os saberes da experiência surgem a partir da articulação, da reorganização dos demais saberes. Esses saberes (pedagógicos, disciplinares e curriculares) são (re)significados, (re)validados através dos saberes da experiência, como num processo de lapidação ou de “*aparar as arestas*”.

Deste modo, esses estudos têm demonstrado que a escola é também um lugar de construção de saberes, pois no exercício da prática pedagógica os professores articulam, mobilizam, elaboram e reconstróem saberes de naturezas diversas em função de situações imprevisíveis, ambíguas e conflituosas que se apresentam no cotidiano escolar.

Essas pesquisas têm contribuído para problematizar aquela lógica conteudista, baseada em uma pedagogia centrada no saber elaborado. Elas explicitam que a relação dos professores com o saber não se limita à transmissão de conhecimentos já elaborados em outra instância, mas que a sua prática profissional é constituída e construtora de múltiplos saberes, incorporados ao longo da sua história profissional.

4. A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO DAS PEDRAS

O nosso objeto de estudo está situado no contexto da política de reforma do Ensino Médio. É na identificação dos fundamentos epistemológicos e dos dispositivos político-pedagógicos que atuam, modelam e se constituem no currículo de História, prescrito e praticado na escola pública de nível médio do Ceará, que focamos nossa investigação.

O estudo da construção do currículo de História, em sua dimensão prescritiva e como prática pedagógica, parte do entendimento de que se trata de um processo de natureza social e histórica. Os professores dialogam freqüentemente em sua ação docente com concepções de conhecimento e ensino, tradições curriculares, normas e valores estabelecidos em diferentes tempos e espaços por agentes sociais que produzem discursos e práticas de legitimação, de mudança ou permanência, resistência e contestação.

Desta maneira, algumas pesquisas que analisam a formação docente em História e o ensino dessa disciplina na escola básica no Brasil (FONSECA, 1995; ABUD, 1998; BITTENCOURT, 2000; WARDERLEY, 2002; SANTIAGO, 2002) têm chamando atenção para a necessidade de considerarmos a complexidade de elementos que estão imbricados no currículo normativo e no currículo praticado no cotidiano escolar.

Esses estudos constataam que a produção ou reprodução de modelos curriculares na prática pedagógica está relacionada a determinados fundamentos epistemológicos e dispositivos político-pedagógicos subjacentes à formação básica do professor e que são deslocados, reelaborados ou se articulam com outros elementos que se constituem no próprio exercício da atividade docente.

Neste sentido, VANDERLEY (2002) considera que por ainda predominar uma visão, segundo a qual a produção do conhecimento histórico é prerrogativa da academia, muitos professores acreditam que sua função no ensino básico se limita à reprodução de

maneira coerente, seja através de uma perspectiva linear ou problematizadora, de um conteúdo cuja elaboração independe de sua ação.

Essa perspectiva, de acordo com VANDERLEY (2002), é verificada pelas dificuldades dos licenciandos em História, ainda como estagiários ou já profissionais, para realizar a transposição didática de conteúdos históricos acadêmicos na elaboração de seus planos de aula ou de curso. Essa visão está relacionada a uma concepção de conhecimento histórico e, por conseguinte, de seu ensino, que estabelece uma separação entre teoria e prática, e, portanto, entre ensino e pesquisa.

A respeito disso, LELIS (2001) e CANDAU (1997), em suas pesquisas sobre a formação docente, ministrada nos cursos de licenciaturas das instituições de ensino superior brasileiras, constataram que na lógica estrutural dos referidos cursos configuram: a existência dessa dicotomia entre ensino e pesquisa, o predomínio da lógica disciplinar em prejuízo de um trabalho interdisciplinar, além das dificuldades de articulação entre as faculdades de educação e os cursos de formação específica, reforçando mais ainda aquele hiato e suas implicações na prática docente.

Por outro lado, estudos sobre saberes docentes e formação profissional (TARDIF, 2002; THERRIEN et alli, 2004; LOIOLA & THERRIEN, 2003; CONTRERAS, 2002; GAUTHIER, 1998), têm constatado que é de fato na ação docente que ocorre a verificação da validade e utilidade dos saberes acadêmicos, apropriados pelo professor durante sua formação inicial e/ou continuada, assim como a interlocução com os saberes curriculares e pedagógicos que foram legitimados socialmente nas instituições escolares. E é também lá onde se constituem e se mobilizam os chamados saberes de experiência ou que nascem da e na prática.

Portanto, a investigação dos fundamentos epistemológicos e dos dispositivos político-pedagógicos que informam o currículo escolar da disciplina História, nesse momento

de implementação da Reforma Curricular do Ensino Médio, pode permitir uma compreensão do perfil de ensino de História praticado na rede pública estadual de nível médio do Ceará.

4.1. Questões e objetivos da investigação

A partir da problemática acima levantada estabelecemos algumas questões que nortearam nosso trabalho de investigação:

- Quais são os fundamentos epistemológicos e os dispositivos político-pedagógicos que orientam, modelam ou se constituem no currículo de História, prescrito e praticado pelos professores da escola pública estadual de nível médio?
- Em que espaços e tempos esses fundamentos epistemológicos e dispositivos político-pedagógicos são elaborados?
- Como esses fundamentos e dispositivos se articulam para conformar o currículo prescrito e o praticado?

Com base nessas questões norteadoras, definimos o objetivo geral de nosso estudo:

- Identificar os fundamentos epistemológicos e os dispositivos político-pedagógicos, situando-os no lugar de produção, a fim de compreender como se articulam na conformação do currículo de História prescrito e o praticado na rede pública estadual de nível médio nesse contexto de reforma.

A fim de alcançar o que foi proposto no objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os fundamentos epistemológicos e os dispositivos político-pedagógicos que orientam, modelam ou se constituem no currículo de História prescrito e o praticado na escola pública de Ensino Médio, nesse contexto de reforma;
- Situar em que espaços e tempos esses fundamentos e dispositivos são elaborados;
- Compreender como esses elementos se articulam para conformar o currículo prescrito e o praticado.

4.2. A escolha da metodologia da pesquisa

Essa investigação partiu do entendimento que toda atividade de pesquisa é um caminho que se constrói no próprio caminhar. Embora se tenha na proposição de um trabalho de pesquisa algumas hipóteses iniciais ou tentativas de apresentar respostas ou soluções às questões levantadas, estas têm um caráter provisório. Nesse sentido, são passíveis de reformulações durante o processo de investigação, em virtude justamente da complexidade e da mutabilidade da realidade, Isso significa conceber que

Um problema de pesquisa não pode, desse modo, ficar reduzido a uma hipótese previamente aventada, ou a algumas variáveis que serão avaliadas por um modelo teórico preconcebido. O problema decorre, antes de tudo, de um processo indutivo que se vai definindo e delimitando na exploração dos contextos ecológico e social, onde se realiza a pesquisa; da observação reiterada e participante do objeto pesquisado, e dos contatos duradouros com informantes que conhecem esse objeto e emitem juízos sobre ele (CHIZZOTTI, 2000, p.81).

Deste modo, considerando que essa investigação se inscreve no âmbito da pesquisa em educação e está baseada numa abordagem qualitativa, é importante salientar que

a busca da objetividade do conhecimento produzido pela pesquisa social não exclui a subjetividade do pesquisador, nem muito menos dos sujeitos investigados.

Pelo contrário, ela é um elemento fundamental para compreendermos a complexidade de significados, emoções, valores e normas, tradições, conhecimentos, saberes e práticas que constituem o mundo de vida de determinado indivíduo, grupo, comunidade ou sociedade. A esse respeito, DESLANDES, GOMES e MINAYO(1999) comentam que a pesquisa qualitativa procura dar conta de questões muito particulares:

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (...) A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza(1999, p 21-22).

De acordo com ANDRÉ (1995) ao comentar que as raízes históricas da pesquisa qualitativa estão entranhadas na abordagem fenomenológica, entende que a realidade ou o objeto de pesquisa não é algo externo ao sujeito, que existe independentemente dele, mas é construída, ganha sentidos, significados nas múltiplas interações sociais estabelecidas entre o sujeito e a realidade observada.

Desta maneira, a abordagem qualitativa em educação nos permite captar aspectos subjetivos do comportamento humano, ressaltando que é necessário penetrar no universo conceitual dos sujeitos para compreender como e que tipo de sentido eles atribuem aos eventos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária.

Desta forma, em virtude desse estudo ter como objetivo identificar os fundamentos epistemológicos e dispositivos político-pedagógicos, situando-os nos espaços e tempos de sua elaboração, a fim compreender como se articulam na conformação no currículo prescrito e praticado pelos professores de História da rede pública estadual de nível médio, optamos pela utilização da entrevista aprofundada.

A escolha da entrevista aprofundada se justifica, primeiramente, pela razão de que esse método possibilita a identificação e compreensão da riqueza de aspectos de toda uma história de vida de um ou mais indivíduos, ou então, pode também se limitar a uma parte dela, tal como a trajetória profissional⁴⁷. Em segundo lugar, por permitir a organização de um plano de trabalho aberto e flexível, a fim de melhor captar a complexidade do mundo de vida, as percepções, comportamentos, concepções e valores que marcam a sua experiência ou os acontecimentos vividos no contexto da sua história de vida⁴⁸.

Segundo LAVILLE & DIONNE (1999, p.159), os documentos redigidos a partir da história de vida ou entrevista aprofundada são materiais extremamente vivos que nos permitem conhecer *pontos de vista originais sobre experiências pessoais, até mesmo íntimas em detalhes, nas quais se delineiam, de modo implícito às vezes, acontecimentos, se não históricos, pelo menos públicos, uma organização social e cultural que vive e evolui quando não é subitamente modificada.*

Ainda de acordo com esses autores, esse método é uma forma de recolocar o indivíduo no social e na história, pois se situando entre a análise psicológica individual e a investigação dos sistemas socioculturais, nos permitir compreender de que maneira os indivíduos fazem a história e modelam sua sociedade, mas também sendo por ela moldados.

4.3. Os sujeitos da pesquisa

Definimos durante o momento de elaboração da proposta de pesquisa que o nosso universo populacional a ser investigado seria composto por dois (02) professores que lecionam a disciplina História em escolas públicas de nível médio da rede estadual e que

⁴⁷ Cf. BOGDAN e BIKLEN, 1991.

⁴⁸ Cf. CHIZZOTI, 2000.

tivessem o seguinte perfil: formação básica em curso de Licenciatura Plena em História; tempo mínimo de cinco anos de exercício de docência na referida disciplina.

Esses critérios têm referência em estudos sobre saberes docentes, formação profissional e epistemologia da prática (TARDIF, 2002; LOIOLA e THERRIEN, 2003; LOIOLA, 1999) que têm comprovado que os saberes ligados ao trabalho, constituídos pela e na experiência profissional, são construídos e apropriados progressivamente durante um tempo de aprendizagem variável, de acordo com cada profissão.

Posteriormente, após a qualificação do projeto de pesquisa, vimos como necessidade a ampliação do universo dos sujeitos investigados, incluindo assim três (03) técnicos da Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico Pedagógico – Ensino Médio da SEDUC que trabalharam diretamente no processo de construção dos RCB para o nível médio, no período de 2000 a 2001, e no acompanhamento de sua implementação nas escolas públicas estaduais, como uma das ações da política de reforma curricular desse nível de ensino.

É importante salientar, primeiramente, que as entrevistas realizadas com os três técnicos ocorreram em 2002, quando desenvolvemos uma investigação sobre a elaboração dos RCB de História para o Ensino Médio⁴⁹. Em segundo lugar, os dados extraídos dessas entrevistas aqui apresentados são inéditos, ou seja, não foram utilizados naquele estudo nem em outro qualquer.

A decisão de ampliar qualitativamente o lastro dos sujeitos investigados baseou-se na necessidade de obtermos uma diversidade de pontos de vista, de olhares diferenciados que nos permitisse uma compreensão mais global e rica acerca de nosso objeto de estudo.

Neste sentido, ANDRE (1995), ao comentar o pensamento de Robert Walker (1980) a respeito dos problemas da investigação em educação, sugere que o pesquisador educacional deve, diante das limitações de tempo ou de outra natureza, realizar seu trabalho

⁴⁹ Cf. LIMA, 2002

em um período condensado de tempo, mas captando e relatando pontos de vista de diferentes grupos relacionados ao objeto sob investigação.

Tendo esclarecido quem são os sujeitos e quais foram os critérios para sua seleção, passemos para a descrição dos sujeitos escolhidos segundo aquele perfil. Selecionamos uma professora, que denominamos como professor A, e um professor, que nomeamos de professor B. A preservação do anonimato é uma maneira de conseguir dados mais fidedignos já que se mantém a identidade dos informantes sob sigilo profissional⁵⁰. Os dois professores apresentam as seguintes características, mostradas no quadro abaixo:

ENTREVISTADO	SEXO	FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA
A	Feminino	<ul style="list-style-type: none"> • Curso normal – 4º Pedagógico em Estudos Sociais; • Licenciatura Plena em História – UECE (1989-1994); • Especialização em Administração Escolar (1995-1996) 	21 anos
B	Masculino	<ul style="list-style-type: none"> • Curso Médio Científico; • Licenciatura Plena em História - UFC (1995-1999); • Mestrado em História – UFC (2004-2006) 	06 anos

⁵⁰ Cf. ANDRE (1995).

4.4. A descrição do lócus da pesquisa

O trabalho de coleta dos dados foi realizado em duas escolas de ensino fundamental e médio da rede pública estadual, localizadas na zona sul, periferia de Fortaleza, sendo uma no bairro Conjunto Alvorada e a outra no bairro Messejana. A primeira unidade é considerada escola de médio porte, com 11 salas de aula e atende a uma clientela em torno de 1500 alunos e a segunda é classificada de grande porte por ter 20 salas de aula e atender a uma clientela em torno de 2700 alunos. A primeira escola foi construída recentemente e a outra é antiga e passou por reformas e ampliações.

O perfil socioeconômico de seus alunos, de acordo com os relatos dos professores entrevistados, constitui-se de pessoas em sua maioria de baixa renda e de uma parcela de classe média baixa que tem migrado da rede particular de ensino para a rede pública nos últimos anos, por razões principalmente de ordem econômica.

Entretanto, existe uma peculiaridade no que tange ao perfil da clientela matriculada no horário noturno, pois muitos são alunos trabalhadores ou estão à procura de emprego, apresentam uma vida escolar acidentada, têm uma frequência irregular e é relativamente alto o percentual de evasão nesse turno.

Por outro lado, no horário diurno, a clientela apresenta um perfil diferente, pois é formada de alunos que geralmente estão na idade escolar certa, ainda não trabalham formalmente, freqüentam com regularidade e o índice de evasão escolar é considerado baixo.

Deste modo, os professores entrevistados relataram que é necessário considerar no planejamento das aulas e no cotidiano da prática docente essas diferenças que caracterizam essa clientela escolar, a fim de tornar o ensino da disciplina História mais significativo e contextualizado em sua realidade.

4.5. A coleta de dados

A investigação qualitativa em educação, assim como outras abordagens, exige o uso de métodos e técnicas para coleta e análise das informações que devem ser adequadas à natureza do objeto estudado. Como nosso objeto se trata de um fenômeno social, de uma prática social – a construção do currículo – requer, pois, técnicas que dêem conta de sua complexidade, marcada por significados, conhecimentos, valores, normas, conflitos e tradições.

4.5.1 A escolha das técnicas de pesquisa

Procedemos à recolha dos dados de nossa investigação pelo uso da entrevista semi-estruturada e da análise documental. A escolha da entrevista semi-estruturada justifica-se pelo fato de que nesta técnica ao mesmo tempo em que se valoriza a presença do pesquisador, também se possibilita que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias para revelar suas percepções, suas experiências sobre o fenômeno investigado⁵¹.

Segundo TRIVIÑOS (1987), a entrevista semi-estruturada, em geral, parte de algumas interrogações básicas, apoiadas em teorias e hipóteses, que interessam à investigação, e que podem ser enriquecidas, até mesmo redirecionadas ou modificadas, à medida que o contato com os informantes vai se aprofundando. Assim, o sujeito pesquisado, gozando de liberdade para expor seus pontos de vista, suas vivências, dentro do foco principal estabelecido pelo investigador, participa ativamente na elaboração do conteúdo da pesquisa.

A outra técnica que utilizamos foi a análise documental que, de acordo com

⁵¹ Cf. TRIVIÑOS, 1987.

LÜDKE e ANDRE (1986), pode se constituir numa técnica valiosa de recolha de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja descobrindo elementos novos de uma temática ou problema.

LÜDKE e ANDRE (1987) destacam as vantagens da utilização da análise documental na pesquisa em educação, descritas no trabalho de GUBA e LINCOLN (1981). A primeira delas é fato de que os documentos são uma fonte estável e rica de informações e, se subsistem ao longo do tempo, podem ser consultados muitas vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.

Uma segunda vantagem é a de que os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retirados elementos que embasam análises e afirmações do pesquisador. Também o uso de documentos como fonte tem um custo baixo, apenas exigindo do pesquisador disponibilidade de tempo e capacidade para selecionar e analisar os que são mais relevantes.

Outra vantagem é de que os documentos se constituem em uma *fonte não-reativa*, possibilitando a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável por alguma razão ou quando o contato com os informantes pode modificar seu comportamento ou seus pontos de vista, contaminando assim as informações com elementos alheios ao seu ambiente natural.

4.5.2. O processo de coleta dos dados

No início do mês de março do ano corrente visitamos uma escola da rede pública estadual de nível médio, a fim de localizarmos professores que satisfizessem o perfil delineado para participar como sujeitos dessa pesquisa. Apresentamo-nos à coordenadora

pedagógica, explicamos os objetivos do estudo e aproveitamos o ensejo para sondar quantos e quais eram os professores que lecionavam a disciplina História no Ensino Médio, pois também essa escola conta com turmas do Ensino Fundamental.

Nessa mesma ocasião, falamos da necessidade de selecionarmos dentro do universo dos professores de História da citada escola uma amostra de dois (02) sujeitos, mediante aqueles critérios estabelecidos e que, portanto, era necessário obtermos da própria coordenadora e dos referidos professores informações que pudessem nos fornecer elementos para a escolha dos sujeitos de nossa investigação. Desse modo, obtemos algumas informações iniciais acerca do tempo de trabalho na escola, rotina escolar, carga-horária e horários de planejamento individual e/ou coletivo dos professores.

Na semana seguinte, mantivemos contatos informais com os professores, quando explicitamos os objetivos da pesquisa, procurando deixar claro que não estávamos ali para realizar um julgamento da prática docente individual, mas perceber como os professores estão dialogam com o currículo prescrito e constroem o currículo da disciplina em sua ação pedagógica, procurando identificar os fundamentos epistemológicos e político-pedagógicos que orientam e/ou são constituídos nesse processo. A partir das informações coletadas, fomos selecionando os dois professores que mais se enquadravam nos critérios estabelecidos.

Desta maneira, depois de realizada a escolha dos sujeitos, passamos a construir um roteiro mais ou menos aberto e flexível de questões relacionadas com os objetivos da investigação que constituíram por assim dizer o esqueleto da entrevista semi-estruturada a ser realizada com aqueles profissionais. Essas questões focavam os seguintes aspectos: a formação básica; a experiência profissional com seus desafios iniciais, dificuldades e êxitos; a prática pedagógica na escola pública de nível médio: a elaboração do currículo escolar, a relação com os documentos curriculares oficiais e o currículo em ação: concepções de ensino e conhecimento histórico, seleção de conteúdos, metodologias e materiais de ensino.

Fizemos as primeiras entrevistas entre o final de março e início de abril do ano corrente, combinando previamente com os depoentes o horário e local mais adequado para a sua realização. Desse modo, as entrevistas foram feitas no horário de planejamento semanal e na própria escola. Entretanto, as entrevistas com um dos professores, nesse primeiro momento e posteriormente, foram realizadas em outra escola da rede estadual onde o mesmo trabalha.

Em virtude das entrevistas terem sido gravadas, procedemos pessoalmente à minuciosa transcrição dos dados, onde podemos perceber com mais acuidade certos detalhes, certas inflexões e algumas questões que mereciam mais esclarecimento ou não foram tocados na ocasião e que, portanto, foram levados como pauta em um segundo contato com os depoentes.

A segunda fase de entrevistas ocorreu no final junho e início de julho. A distância entre as duas fases decorreu em parte pela morosidade inerente ao processo de transcrição e de uma análise inicial dos primeiros dados, mas também pela greve dos professores da rede estadual que se prolongou até julho e dificultou o contato com os professores. Desse modo, após a realização dessas últimas entrevistas realizamos logo em seguida a transcrição dos dados coletados.

Por ocasião das entrevistas podemos perceber a importância de certas qualidades ou atributos necessários ao investigador que trabalha com a pesquisa qualitativa, assim comentadas por ANDRÉ (1995). A primeira delas é possuir uma enorme tolerância à ambigüidade, ou seja, saber conviver com as dúvidas e incertezas que são próprias a essa abordagem de pesquisa. Assim, o pesquisador precisa saber lidar com um esquema de trabalho aberto e flexível, em que as decisões devem ser tomadas na medida e no momento em que se fazem necessárias.

Uma segunda qualidade é a sensibilidade que o pesquisador precisa usar especialmente no período da coleta de dados, quando é importante estar atento às variáveis

relacionadas ao contexto: ambiente físico, as pessoas com seus pontos de vista, comportamentos, gestos e atitudes. E aqui ele precisa ser capaz de utilizar suas intuições, percepções e emoções para explorar o máximo possível de elementos que for captando, mas também deve manter uma postura de vigilância constante para perceber e julgar o grau suas preferências pessoais, filosóficas e políticas, no desenvolvimento de toda investigação.

De acordo ANDRE (1995), a sensibilidade no momento da coleta de dados significa procurar capturar o sentido dos gestos, das expressões não-verbais, dos matizes, dos sons e utilizar essas informações para prosseguir ou não nas observações, para fazer ou não certas indagações, para solicitar ou não determinados documentos, para selecionar ou não novos informantes.

Mas a sensibilidade também é indispensável no momento na análise das informações, pois o pesquisador não dispõe de um conjunto de procedimentos padronizados como é comum na pesquisa quantitativa. E aqui a intuição, a criatividade e a sua experiência pessoal, aliadas evidentemente aos pressupostos teóricos, vão ser de grande valia para tentar apreender no material coletado os conteúdos, os valores, os significados, as mensagens implícitas e explícitas, os sentimentos e as representações.

Um outro atributo muito necessário ao pesquisador é a capacidade de comunicação e empatia no trabalho de campo. De acordo com esse princípio, o investigador deve tentar se colocar no lugar do outro para procurar compreender melhor o que está dizendo, sentindo, pensando. Essa qualidade é fundamental nas situações em que o pesquisador interage com os sujeitos para conseguir os dados que lhe permitirão entender melhor o fenômeno estudado.⁵²

ANDRE (1995) ressalta que se a empatia é muito útil nas conversas e negociações iniciais que possibilitarão acesso ao trabalho de campo, quanto mais será necessária durante

⁵² Cf. ANDRE, 1995.

as entrevistas, pois é preciso criar um clima de confiança mútua para que as informações fluam mais naturalmente. Isso faz com que, tanto o entrevistado quanto o pesquisador, se sintam mais à vontade para ir mais a fundo num determinado ponto, tocar em temas mais delicados e explorar pontos de vista conflituosos.

5. A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA: OS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E OS DISPOSITIVOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS QUE ORIENTAM, ATUAM OU SE CONSTITUEM NO CURRÍCULO PRESCRITO E NO CURRÍCULO PRATICADO

O currículo enquanto norma, prescrição ou como interação ou ação docente é marcado por concepções, valores, tradições, conhecimentos e interesses políticos, econômicos e sociais. Por isso, é clivado por conflitos, resistências, contestações, mas também por consensos, acordos e negociações tanto no momento de sua produção quanto em sua implementação, revelando assim sua natureza social e histórica. Os elementos que o modelam, dão sentido e o constituem são produzidos em diversos espaços e tempos e não apenas no contexto escolar.

Assim, o currículo pode ser compreendido como um artefato social e cultural, pois é construído numa teia de relações, estabelecidas entre diversos agentes sociais que atuam em ou estabelecem vínculos com diferentes instâncias que, por um lado, definem os objetivos educacionais, os conhecimentos válidos ou legitimados, as finalidades educacionais e sociais das disciplinas, seus métodos de ensino e aprendizagem e suas formas de controle e avaliação internas e externas e, por outro, são responsáveis por sua execução nas instituições de ensino.

Um desses agentes é o professor que lida com essa variedade de elementos que orientam, atuam ou se constituem no currículo prescritivo e no currículo praticado na escola básica em sua ação docente. Esse profissional durante sua formação e no exercício de seu trabalho se apropria, mobiliza, interage, elabora e reelabora, e é modelado por certos fundamentos epistemológicos e dispositivos político-pedagógicos de diferentes naturezas.

Portanto, nesse capítulo vamos direcionar nosso olhar, no primeiro momento, para

a identificação e caracterização desses elementos, procurando situá-los nos espaços e tempos de sua elaboração. No segundo momento, procederemos à explicitação de como a articulação desses elementos no espaço escolar tem conformado o currículo praticado pelos professores de História da rede pública estadual de Ensino Médio, sujeitos dessa pesquisa.

5.1. Os fundamentos epistemológicos identificados na formação do profissional de História

Os estudos sobre os saberes profissionais mobilizados pelos professores em sua prática têm esclarecido que esses saberes são produzidos em diferentes momentos e espaços sociais. Partindo dessa constatação, queremos focar nossa atenção no espaço-tempo da formação básica dos professores de História ouvidos nessa investigação.

Nossa intenção é procurar explicitar, a partir dos seus depoimentos e de outros estudos realizados nesse campo, quais são os fundamentos epistemológicos que modelam ou são elaborados durante a formação docente, bem como entender como esses fundamentos atuam na escola básica conformando determinados currículos e práticas pedagógicas de História.

Nossa análise tem como ponto de partida a compreensão da lógica que preside a estrutura curricular dos Cursos Superiores de História, nos quais foram formados os professores sujeitos dessa investigação. As falas iniciais desses profissionais sobre sua formação acadêmica, nos fornecem elementos para o entendimento dessa lógica:

(...) terminei a graduação, a licenciatura. Me graduei, comecei o bacharelado E, nesse meio tempo aí, de terminar a licenciatura e começar o bacharelado, foi quando eu passei no concurso pra professor substituto, na seleção. E aí, assim, acho que, profissionalmente, foi o meu maior desafio.(...) Quer dizer, eu não tinha experiência docente. Durante a minha formação acadêmica uma experiência docente que eu tive foi aquele estágio

curricular bem no final do curso (Professor B, 04/04/06).

Quando eu entrei na Universidade eu ... é ... tinha uma expectativa muito grande ...aquela coisa do desconhecido, né?O que é a faculdade? Você entrar na Universidade, né? Ai, com o passar do tempo a gente vai vendo que a coisa não é tão maravilhosa como a gente pensa.(...) Então, a gente entra na Universidade e tem uma idéia de que vai estudar, assim, os assuntos com maior profundidade. Eu percebi que isso muitas vezes não acontecia. Era aquela coisa assim, superficial, né? [Formação acadêmica] Acho que ficou muito a desejar. (...) Acho que ficou muito a desejar no conteúdo também... [Iniciação à pesquisa/monitoria] Não, não havia. Na época que eu fiz é... não tinha nem monografia. Depois, acho que no semestre seguinte que eu saí houve reformulação, não foi?(Professor A, 29/03/06).

(...) Eu sempre fui dispensada das práticas por já trabalhar. Quando eu fazia o primeiro ano do Ensino Médio eu comecei a trabalhar... eu já trabalhava. Então, tanto no pedagógico como na Universidade, né?, eu sempre fui dispensada nesse sentido. A gente levava o relatório, né? (...) Eu nunca tive assim, que ir pra uma escola fazer um estágio, não... sempre fui dispensada. Sempre eles aceitaram a minha prática, ficava valendo como estágio. (Professor A, 29/03/06).

Esses depoimentos nos revelam que a lógica que estrutura o currículo dos cursos superiores, nos quais esses professores foram formados é caracterizada pela dicotomia entre teoria e prática, pela desarticulação entre saberes disciplinares e saberes pedagógicos.

Esse modelo de currículo dos cursos de formação docente brasileiros, vem sendo criticado por vários pesquisadores (CANDAU, 1997; LELIS, 2002; FONSECA, 2003, SILVA, 1994, CABRINI, 1987 e outros), que reconhecem nele a concepção de racionalidade técnica, segundo a qual a formação profissional seria o momento da aquisição de conhecimentos teóricos e técnicos, oriundos dos conhecimentos disciplinares e pedagógicos e, que posteriormente vão ser aplicados na prática profissional.

De acordo com CONTRERAS (2002, p.91) que também faz uma análise da prática profissional do ensino sob a perspectiva do modelo da racionalidade técnica:

O aspecto fundamental da prática profissional é definido, por conseguinte, pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para a análise e diagnóstico dos problemas e para o seu tratamento e solução. A prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória.

Essa perspectiva de formação, segundo SCHÖN (1992), não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos produzidos pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas. Isso está claro na constatação que um os professores faz do choque de realidade entre a sua formação acadêmica que teve e a realidade enfrentada em sua prática profissional:

E aí, de repente me vi ali: jogado num espaço que você ia lidar com a formação de pessoas(...). E presenciei assim, me parece que são dois mundos distintos, né? Na academia você é preparado para uma coisa, para uma certa prática. Quando você chega na escola pública parece que essa prática era uma tangente que alguém não te disse que poderia de repente ocorrer (Professor B, 04/04/06).

Esse autor defende que a formação profissional deve ter como base ou está articulada com uma epistemologia da prática, ou seja, conceber a prática profissional como um momento de elaboração e reelaboração de saberes através da reflexão na ação, de mobilização dos saberes ativados para resolver os problemas ou situações do cotidiano escolar que é caracterizado muitas vezes pela imprevisibilidade e a ambigüidade⁵³.

Neste sentido, FONSECA (2003) ressalta que a formação do professor de História se processa ao longo de toda sua vida pessoal e profissional, nos diversos tempos e espaços socioeducativos. Mas é, principalmente, na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente.

No entanto, pesquisas realizadas nas últimas décadas do século XX (FENELON, 1983; FONSECA, 1995, 1997; SILVA, 1994) sobre o ensino de História na escola básica e as experiências de formação de professores, revelaram uma grande distância entre as práticas pedagógicas e os saberes históricos produzidos, debatidos e transmitidos nas universidades e

⁵³ Cf. NÓVOA, 1995; THERRIEN E THERRIEN, 2000; MONTEIRO, 2001; TARDIF, 2002.

aqueles ensinados e aprendidos nas escolas de ensino fundamental e médio.

Segundo FONSECA (2003), enquanto nos cursos universitários os temas eram objetos de várias leituras e interpretações e predominava uma diversificação de abordagens, problemas e fontes, nas escolas de ensino fundamental e médio, havia a predominância de práticas que conduziam à transmissão de apenas uma história, de uma versão que se apresentava como a verdade.

Essa desarticulação entre a história ensinada na escola básica e a produção acadêmica era o resultado do modelo de formação inicial dos professores de História e Geografia, realizado nos cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, instituídos no Brasil durante o Regime Militar, como uma estratégia de descaracterização das humanidades no currículo escolar e de desqualificação dos professores de História, associada a diversos mecanismos de controle e manipulação ideológica. Vejamos o que diz BITTENCOURT (2000, p. 134) a esse respeito:

Os avanços das pesquisas históricas no Brasil se fizeram de forma paradoxal nos centros universitários durante o regime de autoritarismo militar. Foram ampliados os cursos de pós-graduação, mas sem o crescimento e aproximações correspondentes nos cursos de formação de professores. Os cursos de licenciatura de Estudos Sociais, que proliferaram no regime militar para atender a demanda da formação de docentes para as escolas públicas, não acompanharam ou sequer incorporaram os avanços das pesquisas historiográficas, criando clivagens entre pesquisa e ensino e tornando um número significativo de professores dependentes de livros didáticos, com autonomia limitada e relativa sobre sua prática escolar.

Assim, o que predominou nas últimas três décadas do século XX, em termos de formação acadêmica, foi um modelo que combinava licenciaturas curtas e plenas de um lado e bacharelado do outro, estruturado com base na dicotomia conhecimento específicos da disciplina/conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa, conhecimento teórico/empíria. Isso está bem claro na fala de um dos professores entrevistados:

A minha formação na Academia, eu a divido em dois momentos, né? Primeiro assim, disciplinas voltadas para a área específica de História, independente de conteúdo ou teoria. Eu não vou fazer essa divisão porque ela não existe. Mas assim, disciplinas voltadas especificamente para área de História e aí se entra Brasil I, II, III, Ceará I, enfim, por aí vai ... e disciplinas didáticas, ofertadas pelo departamento ou não, que iriam te dar suporte para que aquele conteúdo, aquela teoria se transformasse numa ação na sala de aula. A parte das disciplinas de História eu achei que, eu não vou dizer perfeita, mas assim, atenderam àqueles propósitos iniciais de te passar o mínimo de instrumental para que você pudesse trabalhar o conteúdo. Mas a parte pedagógica da formação, eu assim, tenho críticas seriíssimas, não tanto do ponto de vista da prática de ensino em História I e II, que são disciplinas ofertadas pelo departamento de História, mas muito mais pelas disciplinas ofertadas pela Faculdade de Educação, né? Quer dizer, são disciplinas ao meu modo de ver, um pouco descontextualizadas (Professor B, 04/0406).

Conforme BITTENCOURT (2002), esse modelo de formação acadêmica está assentado em um desenho curricular que tem como base o modelo francês que inspirou os nossos primeiros cursos universitários de História e, que ainda prevaleceu nesses cursos, tanto do bacharelado quanto da licenciatura, mesmo depois da reformulação preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961.

Deste modo, o currículo mínimo dos cursos superiores de História, estabelecido por força da Lei Nº 4024/61 pelo Conselho Federal de Educação, composto por História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea, História da América e História do Brasil permanece basicamente o mesmo nos atuais cursos acadêmicos.

Muito embora vários estudos (FENELON, 1983; BITTENCOURT, 2004; FONSECA, 1995, 2003; SILVA, 1994) venham criticando esse formato e propondo mudanças na formação acadêmica, o que se constata é a persistência do modelo da racionalidade técnica ou aplicacionista nos Cursos Superiores de História no Brasil. Segundo FONSECA (2003, p. 62-63), esse modelo se constitui na fórmula “três + um”:

Durante três anos os alunos cursam as disciplinas encarregadas de transmitir os conhecimentos de história, em seguida cursam as disciplinas obrigatórias da área pedagógica e aplicam os conhecimentos na prática de ensino, também obrigatória. Ênfase a palavra obrigatória para expressar

uma idéia comum entre os graduandos de história e bastante conhecida dos professores da área pedagógica. Podemos afirmar que houve uma generalização entre os estudantes de história, da idéia preconcebida de para ser professor de história basta dominar os conteúdos de história. Logo, as disciplinas da área pedagógica eram consideradas desnecessárias, acessórios, meras formalidades para obtenção dos créditos.

Diante desse quadro, é importante verificarmos qual é o perfil de professor que está delineado nas recentes Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História (MEC/SESU, s/d, p.4):

O graduando deverá estar capacitado ao exercício do trabalho do historiador em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas essas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e os interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.) uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa.

Deste modo, o documento produzido por historiadores brasileiros estabelece que os cursos de história devem formar o historiador, qualificado para o exercício da pesquisa acadêmica. Quando atendida essa condição, o profissional estará preparado para atuar nos diferentes campos, inclusive na docência. Na verdade, o documento não trata da formação do professor, que aparece como algo complementar, separado, portanto, da formação específica. Isso fica muito evidente também quando o documento trata das competências e habilidades que deve possuir o historiador formado de acordo com esse perfil:

- *Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias de investigação e análise das relações sócio-históricas;*
- *Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;*
- *Conhecer as interpretações propostas pelas principais escolas historiográficas, de modo a distinguir diferentes narrativas, metodologias e teorias;*
- *Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento, sendo capaz de demarcar seus campos específicos e, sobretudo, de qualificar o que é próprio do conhecimento, sendo capaz de*

demarcar seus campos específicos e, sobretudo, de qualificar o que é próprio do conhecimento;

▪ *Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, em órgãos, de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural. (MEC/Sesu, s/d, p.4)*

Segundo FONSECA (2003), esse perfil implica a simplificação das chamadas competências profissionais a uma competência específica: o conhecimento de uma determinada disciplina. Os saberes profissionais são reduzidos aos saberes *monodisciplinares* da História adquiridos no âmbito do curso de graduação.

Essa perspectiva que dicotomiza os conhecimentos disciplinares dos conhecimentos pedagógicos, ou mesmo, supervaloriza os primeiros em detrimento dos segundos, constatamos tanto no depoimento de um dos professores entrevistados quanto no próprio documento das DCN-ES quando trata dos conteúdos básicos e complementares do currículo de História, reafirmando o modelo de formação baseado na *racionalidade técnico-instrumental*:

A minha formação na Academia, eu a divido em dois momentos, né? Primeiro assim, disciplinas voltadas para a área específica de História, independente de conteúdo ou teoria. Eu não vou fazer essa divisão porque ela não existe. Mas assim, disciplinas voltadas especificamente para área de História e aí se entra Brasil I, II, III, Ceará I, enfim, por aí vai ... e disciplinas didáticas, ofertadas pelo departamento ou não, que iriam te dar suporte para que aquele conteúdo, aquela teoria se transformasse numa ação na sala de aula. A parte das disciplinas de História eu achei que, eu não vou dizer perfeita, mas assim, atenderam àqueles propósitos iniciais de te passar o mínimo de instrumental para que você pudesse trabalhar o conteúdo. Mas a parte pedagógica da formação, eu assim, tenho críticas seriíssimas, não tanto do ponto de vista da prática de ensino em História I e II, que são disciplinas ofertadas pelo departamento de História, mas muito mais pelas disciplinas ofertadas pela Faculdade de Educação, né? Quer dizer, são disciplinas ao meu modo de ver, um pouco descontextualizadas (...) Mas eu me lembro assim, que uma delas que eu fiz, eu não tô lembrado o nome, mas enfim, eu tinha na sala colegas de turma de oito cursos diferentes. Eu não sei se um método consegue dar conta de tudo isso de forma específica. Então, quer dizer, como é que eu tenho na mesma sala alunos de Física, de Matemática, de História, enfim, de áreas diferentes, de Biologia, e como é que esses alunos podem partir do mesmo pressuposto teórico. São disciplinas com demandas diferenciadas. Então, quer dizer, preparar, elaborar, uma aula de Matemática; tudo bem, talvez tenha uma certa proximidade com História, mas a didática fica um pouco, enfim,

diferente, né? Quer dizer, eu não tive uma orientação específica pra História, nem sequer História foi agrupada com Geografia ou Sociologia. Então, quer dizer, dava-se uma coisa híbrida que podia ser aplicada a qualquer circunstância, e não é assim (Professor B, 04/04/06)

(...) Eu vou ensinar como é que se faz um currículo. Como é que se faz um programa. Então, quer dizer, isso pode ser aplicado de alguma forma a muitas áreas: o objetivo, a metodologia ... Então, cada um vai encaixar o seu. Mas como executar o programa? Ai é que deveria ter uma divisão. Quer dizer, executar um programa de Matemática talvez você vá requerer certos procedimentos que na História talvez não se aplique. Então, eu senti um pouco assim, falta essa formação Quer dizer, deveriam ser disciplinas, por mais que sejam ofertadas pela Faculdade de Educação, mas um professor com habilidade de transformar isso em História, em Geografia. Tudo bem que talvez não tenha professor só pra História, só pra Geografia, mas que você pudesse agrupar áreas afins. Talvez fosse mais fácil, talvez não... Seria bem mais fácil do aluno compreender como que aquele programa pode se transformar numa ação pedagógica, que é o que você vai fazer na sala de aula (Professor B, 04/04/06).

- *Conteúdos histórico/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, problematizem os grandes recortes espaço-temporais, preservando as especialidades constitutivas do saber histórico e estimulando, simultaneamente, a produção e a difusão do conhecimento;*
- *Conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas especificidades de cada instituição e dos profissionais que nela atuam;*
- *Conteúdos complementares que forneçam instrumentalização mínima, permitindo o atendimento de demandas sociais de profissionais da área, tais como: disciplinas pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico etc., necessariamente acompanhadas de estágio. (MEC/Sesu, s.d. p.5)*

Assim, observamos que há uma convergência entre a percepção do professor quanto ao tipo de formação que vivenciou e o que propõe o documento oficial. Conserva-se a separação entre o que é básico e o que é complementar na preparação dos profissionais. Desse modo, os saberes pedagógicos são “*complementares*”, sucedem os básicos. Portanto, não se articulam, nem se relacionam com os conhecimentos específicos da disciplina; situam-se no campo da “*instrumentalização*” para o mercado, da aplicação prática dos conhecimentos teóricos⁵⁴.

⁵⁴ Cf. FONSECA, 2003.

FONSECA (2003) ressalta que, o documento das Diretrizes quando trata da organização e da reestruturação dos Cursos Superiores de História, preserva o modelo “*três + um*” e reforça mais uma vez a necessidade de garantir a formação do historiador, mas silencia quanto à formação do professor. Na verdade, nem sequer a palavra professor é mencionada no documento oficial.

Neste sentido, surge uma polêmica em torno da seguinte questão: quais são as implicações da diretriz curricular, segundo a qual os estágios e atividades acadêmicas complementares, tais como “*as atividades de prática de ensino, deverão ser desenvolvidos no interior dos programas de História, e sob sua responsabilidade (...)?*” (MEC/Sesu, s/d, p.6).

Essa orientação político-pedagógica, de acordo com FONSECA (2003), é um dilema político no interior das instituições universitárias, pois se questiona se a determinação legal tem por finalidade superar com a desarticulação existente entre disciplinas específicas e pedagógicas ou reforçar a hiperespecialização do historiador, produzindo o fechamento total das fronteiras do território de formação do professor de História.

Portanto, podemos verificar, tanto na fala dos professores entrevistados quanto nos documentos oficiais, a configuração e permanência de um modelo de formação docente que desarticula os saberes disciplinares dos saberes pedagógicos; que entende a prática pedagógica como uma instância de aplicação dos conhecimentos acadêmicos, reforçando a concepção da racionalidade técnico-instrumental no processo de formação e no exercício da docência.

5.2. Os fundamentos epistemológicos e os dispositivos político-pedagógicos que atuam, modelam e se constituem no currículo prescrito e no currículo praticado.

O entendimento do currículo como uma construção social e histórica, tanto em sua dimensão prescritiva ou normativa, quanto em sua dimensão ativa ou prática, é fundamental para a compreensão de que qualquer proposta de mudança curricular precisa levar em consideração a complexidade de elementos que atuam nesse processo.

Na construção do currículo escolar, as definições sobre objetivos instrucionais das disciplinas, conhecimentos a serem ensinados, métodos de ensino e aprendizagem, procedimentos de avaliação, estão clivados por conflitos de interesses, valores e normas, tradições e rituais, prioridades sociopolíticas e econômicas que revelam sua natureza social e histórica.

Esses elementos constitutivos do currículo se constroem e se reconstroem, sofrem mudanças ou permanecem válidos, são (re)significados ou (re)contextualizados, dependendo das lutas, conflitos, resistências, acordos e negociações empreendidas pelos agentes sociais que atuam tanto na elaboração quanto na execução do currículo escolar.

Conforme GOODSON (2001, p.24), a compreensão da natureza social e histórica do currículo possibilita:

demonstrar que a construção pré-ativa pode estabelecer parâmetros importantes e significativos para a execução interativa em sala de aula. Por conseguinte, se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será de aceitá-lo como um pressuposto e buscar variáveis dentro da sala de aula, ou, pelo menos, no ambiente de cada escola em particular. Estaríamos aceitando como “tradicional” e “pressupostas”, versões de currículo que num exame mais aprofundado podem ser consideradas o clímax de um longo e contínuo conflito.

Deste modo, podemos considerar que a elaboração de currículo é um processo pelo qual se inventa tradição (GOODSON, 2001). O que está explícito e implícito na forma e

no conteúdo curricular não expressa apenas elementos de uma prática pedagógica contemporânea, mas revela uma continuidade com o passado, ou mesmo com um certo passado, com aquilo que foi estabelecido socialmente como objeto de escolarização, como nos esclarece HOBBSAWN (1997, p.9):

Por tradição inventada entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado.

5.2.1. Os fundamentos epistemológicos que predominam no modelo curricular prescrito e nos programas das escolas da rede pública estadual de nível médio.

O currículo de História da rede pública estadual de nível médio do Ceará é caracterizado por um hibridismo em termos de concepções e modelos curriculares. Uma análise do documento *Matriz Curricular de História–Ensino Médio–V Ciclo*⁵⁵, entregue aos professores no início de 2005, apresenta, de um lado, uma lista de competências e habilidades gerais, inspiradas na noção de competência proposta pelos PCN-EM (BRASIL, 1999) e RCB-EM (CEARA, 2000) e, do outro, uma lista de conteúdos de ensino ordenados segundo uma concepção de tempo cronológico e evolutivo. Mas também se verifica que na definição de alguns tópicos está presente a noção de modo de produção, oriunda da concepção marxista de história.

Deste modo, temos nele uma introdução aos estudos históricos; a pré-história, comunidades primitivas na América, no Brasil e no Ceará, seguidos dos tópicos já consagrados pelo modelo quatripartite francês, onde se observa uma integração por justaposição de tópicos de história da América, do Brasil e do Ceará, organizada numa

⁵⁵ Ver anexo I

seqüência cronológica. E, por fim, relacionado a cada conteúdo apresentado existe uma referência a certas habilidades e competências que devem ser desenvolvidas⁵⁶.

Podemos afirmar que esse modelo curricular reflete as diretrizes que foram traçadas a partir de um documento chamado *O currículo do Ensino Médio cearense*⁵⁷. Esse documento foi o resultado de dois processos distintos ocorridos entre 2003 e 2004. O primeiro, constituiu-se de uma pesquisa desenvolvida pela Célula de Ensino Médio (CEM) da Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico Pedagógico (CODEP), durante o segundo semestre de 2003, em escolas da rede pública estadual, com o objetivo de investigar como as escolas estavam trabalhando a proposta do novo currículo do Ensino Médio.

O segundo processo constituiu-se de um seminário estadual sobre o currículo do Ensino Médio, em novembro de 2004, que contou com a participação de técnicos da SEDUC, coordenadores pedagógicos dos CREDES, coordenadores pedagógicos das escolas e uma média de dez professores de cada uma das disciplinas deste nível de ensino. O objetivo desse evento era delinear uma proposta de currículo, tendo como referência as orientações apresentadas nos PCN+ EM (BRASIL, 2002), nos RCB-EM (CEARA, 2000), e na consulta aos livros didáticos mais usados nas escolas da rede estadual.

Desta maneira, o documento apresenta uma análise dos dados coletados nas escolas, procurando comparar o que foi identificado na pesquisa com a proposta construída no seminário. Segundo os autores, o propósito dessa iniciativa é provocar uma reflexão em todos os envolvidos no processo educativo, notadamente os professores que trabalham no Ensino Médio da rede pública estadual.

Afirmam ainda que o diagnóstico feito não esgota as possibilidades de aprofundamento da questão e chama atenção sobre alguns pontos de distanciamento que foram evidenciados entre o que, de fato, acontece na escola e o que se pretende no contexto de

⁵⁶ Ver anexo I.

⁵⁷ Cf. VIDAL, 2005.

um processo de elaboração curricular.

Após situarmos a construção do referido documento, vamos agora fazer uma análise de alguns aspectos nele apontados a respeito do conteúdo curricular ensinado na escola pública de nível médio, identificado na pesquisa realizada pelo CEM-CODEP e na matriz curricular proposta pelo Seminário de currículo. Nosso objetivo é estabelecer uma confrontação entre esses aspectos e o olhar dos professores ouvidos em nossa investigação. Para tanto, vamos recorrer a algumas categorias de estudos sobre saberes docentes, currículo e ensino de História, arroladas e discutidas em nosso quadro teórico.

Um primeiro elemento que chama nossa atenção no documento e que foi focado tanto na pesquisa quanto no seminário é o componente curricular conteúdo. Esse componente foi analisado a partir da seguinte variável: a distribuição dos conteúdos em relação à carga horária e a percentagem que cada conteúdo representa nos três anos do Ensino Médio.

Vejamos algumas das constatações que se fizeram a partir da análise comparativa entre o que a pesquisa apresentou e o que o Seminário propôs (VIDAL, 2005, p.32-33):

- *Não foi percebida grande discrepância entre o que está sendo trabalhado na prática, como mostra a pesquisa, e o que foi proposto no Seminário, revelando um acentuado consenso, exceto quanto à carga horária de alguns tópicos (primeiras civilizações, antiguidade clássica, teoria da história, história local);*
- *Não foi identificada uma organização do conteúdo a partir de uma ordem cronológica, ignorando qualquer seqüência linear na qual os conteúdos seguem a partir de critérios de pré-requisito;*
- *Não foi identificado em nenhum momento, durante a pesquisa, a possibilidade de trabalho com um currículo organizado a partir de uma proposta temática, aspecto destacado como relevante nos documentos oficiais (PCN e RCB);*

Diante das informações apresentadas sobre as convergências e discrepâncias entre a matriz curricular definida pelo Seminário e o que é efetivamente praticado em sala de aula, começaremos nossa análise pela seguinte constatação da pesquisa feita pelo CEM-CODEP: “*não foi identificada uma organização do conteúdo a partir de uma ordem*

cronológica, ignorando qualquer seqüência linear na qual os conteúdos se seguem a partir de critérios de pré-requisito(VIDAL, 2005, p.33). No entanto, essa afirmação parece não corresponder com o que observamos no texto do documento *Matriz Curricular do Ensino Médio* e com o que diz os professores por nós entrevistados:

Aí, ano passado, eles entregaram de primeiro ao terceiro ano, as competências e habilidades e os conteúdos, né?, pra gente fazer o plano a partir (...) dessa sugestão. Aí, no começo desse ano nós tivemos (...) uma reunião dos professores, só os professores que trabalham com História, pra separar esse conteúdo em primeiro, segundo e terceiro ano. O que a direção disse pra gente foi que eles queriam que tivesse uma continuidade. A gente separasse primeiro, segundo e terceiro, dando tipo uma seqüência. Ficou: primeiro ano, História Geral, segundo, História do Brasil e aí, no terceiro ano, ficaria a proposta de continuar de onde parou. Por exemplo, revisão do primeiro ano no terceiro seria a partir do que não foi dado. No segundo ano, História do Brasil e, História do Ceará que não vêem nem no primeiro, nem no segundo (Professor A, 29/03/06).

(...) Porque pela proposta da SEDUC, o tempo é claramente cronológico e mostrado pra que seja repassado dessa forma. [dando uma idéia de totalidade?] Isso, de totalidade, o que é muito difícil, muito difícil, por sinal (Professor B, 04/07/06).

(...) Então, particularmente, apesar desses questionamentos, qual é minha opção em sala de aula? É utilizar os conceitos que estão sendo dispostos aqui, vendo essa questão da identidade e questionando, quer dizer, a necessidade disso: da identidade social, da identidade pessoal; avaliando as coisas que estão sendo colocadas aqui; tendo a clareza que isso tem que ser implementado também sob o signo da crítica. Não é por que está aqui que necessariamente foi o correto, né? Mas apesar de fazer esses questionamentos na habilidade e competência pra poder me posicionar em sala de aula, né?, a minha prática pedagógica é usar o conteúdo de forma cronológica. Então, quer dizer, não adianta eu chegar aqui e dizer: não, eu faço isso, faço aquilo. Não, eu tenho clareza das habilidades e das competências, tenho formação pra usar isso aqui, mas na sala de aula eu utilizo o conteúdo de forma cronológica, né? (Professor B, 04/07/06)

Desta forma, podemos perceber que a concepção de tempo que tanto ordena os conteúdos da matriz curricular oficializada pela SEDUC quanto os conteúdos dos programas dados nas escolas é cronológica e evolutiva. Ora, essa congruência se explica em parte pelo fato de que a matriz curricular elaborada no seminário reproduziu sem mudanças significativas o conteúdo curricular ensinado nas escolas de nível médio. Uma outra possibilidade de compreensão é proposta pelos estudos sobre saberes docentes que discutem a

relação dos professores com os saberes curriculares.

Segundo TARDIF (2002), os professores durante sua formação inicial e contínua e no exercício de sua profissão assimilam, articulam, mobilizam, constroem, reconstroem e interagem com uma variedade de saberes de diferentes naturezas. Dentre esses saberes, estão os saberes curriculares que “*correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita* (2002, p.38).

Ainda conforme TARDIF (2002), os saberes curriculares assim como os saberes disciplinares que os professores possuem e transmitem não são produzidos por eles, nem muito menos têm o controle sobre a definição e a seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) que a universidade e a escola transmitem. Dessa maneira, esses saberes transmitidos pelos os professores situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente:

eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos. Nessa perspectiva, os professores poderiam ser comparados a técnicos e executores destinados à tarefa de transmissão de saberes (2002, p.40-41).

Essa relação de exterioridade, estabelecida na relação entre professores e saberes curriculares e, que se manifesta na percepção de que eles se assemelhariam a técnicos ou executores, está muito evidente nas seguintes falas:

Quando eu comecei, é ... comecei na escola particular, né? A gente já recebia tudo prontinho, né? E aqui, quando eu vim pro José de Alencar, a gente veio pra o sistema de TV. O sistema de TV também já vem tudo pronto, vem tudo determinado. E... aí quando foi... tá com uns quatro anos que eu passei pro Ensino Médio.(...) Quando eu passei pro Ensino Médio, né? (...) quando é na semana pedagógica tem a ... os professores se reúnem pra fazer o plano. Aí, esse plano é único pra disciplina. Então, tinha professores que

já trabalhavam aqui há muito tempo, no caso da (...) e de outros professores, então já pegou o currículo pronto, tudo pronto já. Até que eu quando fui analisar, né?, eu observei que ele era muito extenso. Aí, eu até questionei com a professora (...), né? Aí, eu perguntei e ela disse que não dava pra ver tudo aquilo. Já que não dava pra ver tudo por que que a gente não reformula o plano? Aí, eu questionei também com a coordenação da escola, mas ela não aceitou, né?, com o argumento que se viesse uma fiscalização teria que ser tudo aquilo, mesmo que não fosse dado. Então, estou meio assim, sem autonomia (Professora A, 29/03/06).

Quer dizer, até a própria coordenação pedagógica das escolas oferta isso pra gente, né? Principalmente no início do ano, na época do planejamento, quando você tá preparando o programa: - Então, olha, tem que os objetivos, as metodologias devem obedecer aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Então, é isso aqui. Aí, distribuía as xerox. - Isso aqui é o que tá previsto pra História: objetivos, habilidades, competências. Então, você tem que montar (Professor B, 04/04/06).

Podemos notar nesses depoimentos que o professor se vê no papel de executor de um programa curricular que não elaborou, que não participou efetivamente de sua construção. Compete a ele, na verdade, executar o programa, ou seja, dividir, separar e montar os conteúdos a serem ensinados em cada série do Ensino Médio.

Outra constatação do documento oficial que merece nossa atenção é a que se refere ao fato de que: *“não foi percebida grande discrepância entre o que está sendo trabalhado na prática, como mostra a pesquisa, e o que foi proposto no Seminário, revelando um acentuado consenso, exceto quanto à carga horária de alguns tópicos (...) (VIDAL, 2005, p.32-33).*

Essa afirmação precisa ser analisada a partir de duas questões. A primeira, em que medida o enfoque dado tanto na pesquisa quanto no seminário ao conteúdo curricular, considerando simplesmente a sua distribuição termos de carga horária, não vem reforçar um modelo curricular e uma prática de ensino que os estudiosos (CABRINI et al, 1987, SILVA, 1994; BITTENCOURT, 1998, 2004; ABUD, 1998) têm qualificado de tradicionais? A segunda, em que medida a constatação que fazem os professores, sujeitos de nossa investigação, de que é impossível dar todo o conteúdo pode significar questionamentos a esse modelo curricular e a uma prática pedagógica considerados como tradicionais?

Com relação à primeira questão, vamos tentar identificar a partir da concepção de tempo que norteia a matriz curricular de História oficializada pela SEDUC que outras concepções e noções de currículo, ensino e conhecimento histórico podem ou não estar articuladas a ela, mas que têm sido recorrentes na história do currículo normativo e do currículo em ação da escola.

Na leitura do documento *Matriz Curricular do Ensino Médio* podemos perceber claramente que o conceito de *História Geral* norteia o conteúdo programático. De acordo com CABRINI et alli (1987) e BITTENCOURT (1998), esse conceito, informado em alguns guias curriculares, programas e livros didáticos, procura reconstituir uma totalidade enganosa. A idéia de uma história única que pretende dar conta de todo o processo histórico por que passou a humanidade. Mas, na verdade, essa *História Geral* se limita a representar uma visão de história europocêntrica, linear, evolutiva, progressivista, etapista e teleológica que se impõe como a história de toda a humanidade.

Essas pesquisadoras entendem que, esse conceito de história descreve um processo evolutivo que sugere a idéia de progresso crescente, cuja origem está ligada à visão burguesa de progresso que tem como modelo a evolução das sociedades européias. Essa concepção de história está presente tanto na periodização tradicional quanto em uma leitura da concepção marxista de história, baseada na sucessão dos modos de produção que, como assinalamos anteriormente, se apresentam na matriz curricular da SEDUC e nos programas das escolas.

Deste modo, a concepção de "*História Geral*" tem corroborado, conforme as pesquisas têm mostrado, na persistência de um modelo de currículo, de um tipo de ensino e de uma forma de compreensão do processo histórico que dificultam a adoção de novas abordagens, objetos e métodos na prática docente na escola básica.

Essa noção quando não problematizada pelos professores e alunos, acaba por dificultar ou impedir o desenvolvimento do raciocínio histórico que consiste na mobilização

de noções básicas como as de permanência/mudança, continuidade/ruptura, simultaneidade, reversibilidade, tempo histórico (tempo das durações)/tempo cronológico, que são necessárias ao entendimento dos processos históricos e à elaboração do conhecimento histórico escolar.

Além disso, pode reforçar uma idéia de história pronta, acabada e revelada, não possibilitando ao aluno se reconhecer como sujeito histórico, valorizando suas experiências individuais e coletivas no diálogo com sociedades de outros tempos e espaços.

Uma outra concepção de história que está relacionada a essa idéia de *História Geral* é a visão finalista ou teleológica do processo histórico que distorce o princípio da causalidade histórica, conferindo-lhe um caráter mecanicista de relação causa-efeito, de uma determinação dada a priori. Ocorre por ela, a naturalização da história como um processo linear que contém em si uma idéia de evolução social (desenvolvimento, maturação e superação). Nessa perspectiva, o processo histórico é visto como tendo um sentido único e irreversível:

as coisas se passam de um tal modo porque não poderiam se passar de outra forma; o que aconteceu, passou exclusivamente por uma determinação externa à ação dos grupos humanos e do jogo entre eles. Procedendo-se de tal forma na análise histórica, elimina-se a ação dos agentes históricos. E, inevitavelmente, ao mesmo tempo, relega-se o papel do aluno enquanto agente histórico e enquanto sujeito da produção de seu próprio conhecimento (CABRINI et alli, 1987, p.26-27).

Desta maneira, essas concepções e noções sobre currículo, ensino e conhecimento histórico podem reforçar um formato de currículo e ensino centrado na figura do professor como detentor da verdade histórica, que domina um saber produzido pelos especialistas e que deve ser transmitido aos alunos da escola básica como um conhecimento pronto, acabado e revelado.

Tratemos agora da segunda questão acima levantada. De acordo com os professores entrevistados, não é possível nem necessário dar todo o conteúdo. Então, em que medida essa postura dos docentes significa um questionamento da concepção de tempo que tanto ordena o conteúdo da matriz curricular quanto o conteúdo programático ensinado nas

escolas? Vejamos alguns comentários de nossos entrevistados a respeito do conteúdo trabalhado em sala de aula:

O currículo ser muito extenso e a gente ter só duas aulas por semana, né? Eu acredito que o ideal seria que a gente tivesse pelo menos quatro, né? Pra que fosse possível ver o conteúdo de forma adequada, mas só com duas aulas a gente fica muito, muito a desejar. Às vezes, você acaba suprimindo alguns conteúdos pra .. que seriam até importante, pra dar conta do programa (Professor A, 29/03/06)

(...) Porque desde que eu comecei a trabalhar no Ensino Médio é assim: primeiro ano, História Geral; segundo ano, História do Brasil, e terceiro ano, seria tipo uma revisão de tudo, mais História do Ceará. Só que a gente tava observando que, no primeiro ano não dá tempo ver tudo, no segundo não dá tempo ver toda a História do Brasil e aí, no terceiro, você ia rever conteúdo que o aluno já tinha trabalhado e ficava deixando de ver muitos conteúdos. Aí, a direção pediu pra que isso não acontecesse, né? (Professor A, 29/03/06)

(...) Até que eu quando fui analisar, né?, eu observei que ele era muito extenso. Aí, eu até questionei com a professora (...), né? Aí, eu perguntei e ela disse que não dava pra ver tudo aquilo. Já que não dava pra ver tudo por que que a gente não reformula o plano? Aí, eu questionei também com a coordenação da escola, mas ela não aceitou, né?, com o argumento que se viesse uma fiscalização teria que ser tudo aquilo, mesmo que não fosse dado. Então, estou meio assim, sem autonomia (Professora A, 29/03/06).

(...) O tempo é pouco pra que você possa trabalhar tudo. E eu acho que o objetivo nunca deve ser trabalhar tudo. Você tem que fazer uma seleção e, em cada escola. (...) Então, em cada espaço você vai ter possibilidade de trabalhar de alguma forma, nunca pode ser um plano pra tudo. Então em cada comunidade, se é de manhã, se é de tarde, se é de noite, você vai ter que ter alguma adaptação. (...) Agora, se é um pouco mais fácil trabalhar no primeiro e no segundo ano do Ensino Médio, no terceiro ano se torna praticamente impossível. Porque pela proposta do terceiro ano, é História do Brasil e História Geral no ano todo e você tem duas aulas de História por semana (Professor B, 04/07/06).

Aqui na escola pública nós não temos livro para o aluno, certo? Aí, aqui na sala de multimeios a gente tem alguns livros, bons livros, que aqui no caso é o Cláudio Vicentino que eu gosto muito dele. Aí, a gente trabalha mais com equipe. Por exemplo, tem dez livros para uma sala de 45 alunos, aí fica difícil, né? Tem dificuldade sim, de você passar pesquisa, trabalhar (Professor A, 29/03/06).

Agora, como é que posso ofertar se eu quiser um texto, eu vou ter que comprar a revista, , se eu quiser passar um filme, eu tenho que alugar o filme, se eu quiser mostrar um mapa, eu tenho que tirar da internet, botar no retroprojetor e botar lá... Eu tenho que fazer tudo! (Professor B, 04/04/06).

Analisando esses depoimentos, constatamos que existe um consenso quanto ao

fato de não ser possível explorar todo o conteúdo proposto, em virtude de alguns motivos, principalmente, a carga horária da disciplina que é limitada a duas aulas semanais. Uma outra razão é a necessidade de adaptação do conteúdo a um público diferenciado. E, um outro motivo muito significativo citado pelos professores é, principalmente, a falta ou uma quantidade reduzida de livros didáticos e além de outros recursos de ensino.

Entretanto, não se percebe um questionamento, no sentido de romper com essa concepção de tempo cronológico que ordena o conteúdo programático. O que se critica basicamente, além da falta de recursos, é a relação entre a quantidade de tópicos e o tempo insuficiente para ensiná-los.

Deste modo, os professores não conseguem se libertar desse ciclo vicioso, pois ainda não perceberam que o foco do problema está na aceitação dessa concepção de tempo que ordena o conteúdo curricular, vendo-a como natural, como se não tivesse uma historicidade, como se não pudesse ser questionada.

No entanto, esse modelo de currículo foi construído para responder a demandas políticas, sociais e culturais específicas em outros tempos e espaços. Numa época em que a Europa tinha uma hegemonia política, econômica e cultural sobre o mundo, em que a História se firmava como ciência, tendo como base os fundamentos positivistas; em que se associava a noção de processo histórico com a de evolução natural; e num contexto em que o sujeito histórico era o Estado-Nação, representado pelos membros da classe dominante.

Assim, a concepção de tempo cronológico que ordena o conteúdo curricular permanece ativa pela força de uma tradição curricular (GOODSON, 2001) que a tem validado e revalidado até agora. Essa concepção e a própria seleção do conteúdo curricular são expressão de um processo social que estabeleceu prioridades sócio-políticas, mecanismos de controle social, de conformação de identidades individuais e sociais em uma outra temporalidade, mas que ainda são úteis à manutenção de uma determinada ordem social, ou

pelo menos, de uma determinada memória coletiva.

Conforme BITTENCOURT (2000) que toma como referência FONQUIN (1992), é fundamental quando da análise dos programas curriculares não apenas refletir sobre as transformações propostas no processo de renovação, mas perceber a reinterpretação e a reavaliação contínuas daquilo que é preservado na cultura escolar.

Desta maneira, a matriz curricular proposta pela SEDUC e o currículo praticado pelos professores precisam ser entendidos a partir dessa percepção da *força da tradição* que tem consagrado e sedimentado determinados tipos de saberes históricos para a instituição escolar, que fazem parte de uma memória cultural escolar elaborada socialmente.

Assim, os estudos sobre o currículo demonstram que por ser ele um produto social e histórico carrega em si elementos como valores, normas, ritos, símbolos, conhecimentos e formas de controle que instauram maneiras de ser, conhecer e interpretar⁵⁸. Esses elementos podem permanecer ou ser modificados, ser reelaborados ou ressignificados, dependendo das lutas, conflitos, resistências, acordos e negociações travadas pelos agentes sociais internos e externos à instituição escolar, tanto na fase de sua elaboração quanto na sua implementação.

5.2.2. Concepções de currículo, de ensino e conhecimento histórico que disputam espaço no currículo praticado nas escolas públicas de nível médio da rede estadual.

Não podemos deixar de reconhecer a força do currículo oficial, dos saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos que conserva através do que GOODSON (2001) chamou de processo pelo qual se inventa tradição. E por ser ele resultado de um processo social, é marcado tanto por convergências quanto por divergências entre os sujeitos que o

⁵⁸ Cf. STEPHANOU, 1998.

produzem.

Desta maneira, o currículo em ação não é uma simples aplicação do que determina o currículo prescrito. Aqui também se realiza o conflito, a resistência, os acordos e as negociações. Segundo BITTENCOURT (2000, p. 128.), o *poder do currículo normativo, no entanto, não pode ser considerado imposição incondicional à qual a escola e seu ensino estarão submetidos sem contestação.*

Queremos nesse momento focar nossa atenção justamente na identificação das concepções que disputam espaço na cena pedagógica com os fundamentos epistemológicos que norteiam a matriz curricular da SEDUC e o programa curricular decorrente dela, “montado” pelos professores de História.

Na segunda fase das entrevistas solicitamos aos professores que falassem das concepções de tempo que identificavam no desenvolvimento do programa da disciplina em sala de aula. Em seguida, pedimos que fizessem um paralelo entre o currículo praticado e o que propõe a matriz curricular da SEDUC. Vejamos, então, as percepções de um dos entrevistados acerca dessas questões:

A proposta da SEDUC é marcadamente cronológica, né? Que eu até acredito que é mais fácil fazer isso, né?, porque os materiais ofertados dão mais conta disso do que uma proposta inversa, né? Dentro da sala de aula existe a possibilidade de você trabalhar a história em várias temporalidades, né? A história não é aquela disciplina cronológica, né? Da mesma forma que você trabalha a história começando da Pré-História indo até a Idade Contemporânea, você poderia fazer o caminho inverso da mesma forma. (Professor B, 04/07/06)

Você pode trabalhar com eixos temáticos, né? Será interessante, por exemplo, você discutir a situação da mulher da Pré-história à Idade Contemporânea. Seria um curso de História belíssimo, né? Como também você poderia... Agora tem material pra isso? Pra você trabalhar com mulher, pra trabalhar com trabalho, pra trabalhar com a idéia de formação política; são vários eixos, né? Como também, você poderia trabalhar fazendo o inverso: começando da Idade Contemporânea e voltando (Professor B, 04/07/06).

Podemos inferir dos relatos alguns elementos significativos que encontram

respaldo na idéia de *força da tradição* que discutimos anteriormente. Quando o professor B classifica a proposta da SEDUC de cronológica e afirma que em sala de aula se pode trabalhar a história a partir de várias temporalidades, sem perceber, reforça a concepção cronológica ao ressaltar que é possível abordar a história seguindo a seqüência tradicional ou fazendo o caminho inverso.

Deste modo, embora se mude a ordem dos tópicos do programa, mas a concepção de tempo que dá sentido ao conteúdo permanece a mesma. Ela expressa, pois, uma tradição curricular secular, arraigada na memória coletiva de professores, alunos, pais, coordenadores pedagógicos e da sociedade em geral.

Isso está tão enraizado na cultura escolar que mesmo quando o professor aventa a possibilidade de trabalhar com eixos temáticos ou mesmo história temática – que são duas abordagens diferentes – ele recorre àquela mesma concepção de tempo para ordenar um possível conteúdo programático.

Neste sentido, é muito pertinente conhecermos uma análise que MUNAKATA (2005) fez do processo de elaboração de “materiais” de ensino por parte de alguns professores da rede pública estadual paulista, tendo por referência uma proposta curricular de História de 1986, baseada na idéia de história temática. Ele observou que esses professores reconheceram que estavam diante de uma concepção de história diferente, muito mais voltada para a investigação de temas e não de períodos. Entretanto, sentiam-se inteiramente desamparados no manejo dessa forma de desenvolver o conteúdo.

Segundo MUNAKATA (2005), a proposta de história temática provocou, pelo menos entre os professores da rede paulista, uma conseqüência, mesmo que involuntária:

a produção em massa da ignorância. Os professores não apenas tinham dificuldades em agrupar por temas os conteúdos históricos, mas quando tentavam fazê-lo percebiam que nada sabiam sobre o tema assim construído. Uma coisa é, por exemplo, falar da caravela em meio à narrativa sobre a formação dos Estados nacionais, o mercantilismo, as grandes navegações e a chegada dos portugueses às terras que se chamariam mais

tarde Brasil; outra coisa é falar dela numa eventual história dos transportes (MUNAKATA, 2005, p. 284.)

MUNAKATA (2005) acrescenta que essa situação de insegurança, de despreparo enfrentada pelos professores paulistas se assemelhou ao que ocorreu quando da implantação da história temática no ensino de 1º e 2º Graus na França assim descrita por Le Goff (1983):

Se emiti algumas reservas a respeito da introdução da História por temas no ensino secundário, não foi, evidentemente, em relação ao princípio em si. Mas é preciso ver qual é o discurso escolar sobre o tema, e a mim parece-me que é o velho discurso. Existe um certo progresso quando se faz uma História narrativa desde a carroça ao avião supersônico. Mas se é, em primeiro lugar, de novo uma História narrativa e, em segundo lugar, uma história que, longe de ser a dos possíveis e da liberdade na História, [...] se torna, ao contrário, uma História mais determinista que nunca, que dá a entender que se devia forçosamente passar da carroça ao barco a vapor, ao comboio, ao automóvel e ao avião supersônico, receio que se tenham tornado as coisas ainda mais piores do que estavam, na medida em que o conteúdo deste ensino tem seduções óbvias e diminui ainda mais o espírito crítico dos alunos. Todos os que aqui estão saudaram a entrada de novos objetos na História: a História Nova pode fazer-se através do estudo de um objeto a partir do qual toda a História de uma sociedade se desmonta aos nossos olhos. Mas o que eu noto nesta História temática, tal como ela se esboça, é uma História que se encerra no tema e que não explica por que é que a carroça e o automóvel apareceram, e como isso se inscreve na História geral das sociedades. É uma História difícil de fazer, e se a História temática se fizesse assim, então eu diria "bravo" (apud MUNAKATA, 2005, p.283-284).

Deste modo, constatamos que a concepção de tempo cronológico e evolutivo que predomina tanto na organização do conteúdo prescrito quanto no currículo em ação alcançou uma tal condição de legitimidade, de naturalização, que, em princípio, não parece ser ainda possível para os professores pensar o currículo de História prescindindo dessa tradição.

Muito embora haja a hegemonia dessa perspectiva na organização do conteúdo escolar, percebemos na fala dos professores alguns sinais de ruptura, não ainda da lógica que estrutura o conteúdo, mas no sentido de problematizar na sala de aula esse tempo evolutivo, progressivo, apresentando outras categorias de tempo:

Que uma questão que eu acho, é você ter a noção de temporalidade; saber que existe ou que existiram vários tipos de tempo. Você tem o tempo mítico, que é cíclico, depois vai evoluindo pr'um tempo cronológico que sempre aponta pra frente e ali, pro final do século XIX, beirando pro XX, na metade

do século XIX, você tem o Marx que causa uma revolução no tempo, dando ao tempo uma dimensão histórica e dando principalmente ao homem, não ao tempo, mas principalmente ao homem uma dimensão histórica; saber que tudo depende de ação, e que o tempo pode ir e pode voltar, e a própria noção que você tem do tempo. Quer dizer, se você pega um senhor de setenta anos de idade, pergunta pra ele o que é que ele se lembra, o tempo dele é o tempo que passou. Então ele vai falar dos bons tempos da Praça do Ferreira (...); Ele tem uma concepção diferente, parece que o tempo dele sempre retorna ao passado. Se você pega um adolescente de quinze anos, de vinte anos(...), o tempo dele é mais atual, é mais presente. Então, quer dizer, o tempo, embora que sujeitos vivam no mesmo tempo vai ter uma abordagem diferenciada (Professor B, 04/07/06).

Então eu tento mostrar pro aluno que o tempo, o tempo tem que ser avaliado numa perspectiva histórica, né? E se você, e se o aluno perceber isso que é básico dentro da história: avaliar o tempo não como algo pronto e acabado, necessariamente progressivo, avaliar o tempo dentro de uma perspectiva histórica, de construção, né? Quer dizer, por exemplo, a Segunda Guerra Mundial, (...), eu não tô dizendo se isso é verdadeiro ou falso, mas essa é a sensação que se tem de modo geral, que a SGM foi a luta do bem contra o mal, né? E o que era o mal? O mal era a intolerância, o racismo; o mal era o preconceito. Então, (...) foi uma guerra tão cruel que os mocinhos tiveram que usar a bomba atômica. (...) Mas bem, se a guerra foi contra tudo isso, né?, contra a intolerância e que essa era a bandeira de sustentar a democracia, de acabar com um projeto maluco que ia implantar a tirania, me parece que isso não foi superado de jeito nenhum. E hoje, você tá vendo a volta da discriminação acentuada, do racismo acentuado, o retorno dos grupos neonazistas. Quer dizer, então, a gente pode avaliar o tempo dentro dessa perspectiva, que não é necessariamente cronológico, progressivo. (...) Então o tempo não garante necessariamente uma evolução, que aquilo nunca mais vai voltar, isso é coisa do passado, né? (Professor B, 04/07/06).

Desta forma, podemos observar que na prática pedagógica de alguns professores há um esforço de problematizar as diferentes concepções tempo que estão presentes na memória individual e coletiva, dos documentos históricos, nos materiais didáticos, na produção do conhecimento histórico, no cotidiano das pessoas.

Neste sentido, ARAUJO (1996) em sua pesquisa sobre o ensino de História em escolas privadas e públicas da Grande Fortaleza comenta que é possível a identificação de várias práticas ou experiências diversas no ensino da disciplina. Na observação das práticas percebeu um ponto em comum: a preponderância de métodos e técnicas tradicionais de ensino.

Entretanto, ressalta ARAUJO (1996), a utilização de metodologias tradicionais

não é, por si só, indicativo para que as práticas pedagógicas em História sejam rotuladas em um único modelo de ensino, cujo principal referencial é a simples e pura transmissão de conteúdos. Apesar da predominância das práticas tradicionais, vez por outra, estas são alternadas por novas experiências, por práticas renovadas que tentam romper com os antigos paradigmas.

E corroborando com a nossa linha de argumentação, ARAUJO (1996) faz uma reflexão muito pertinente, chamando atenção para a complexidade de fatores internos e externos à escola que atuam na conformação de determinadas práticas de ensino de História:

(...) é possível encontrar a influência de vários fatores, comprovadores de que o ensino de História (ou de qualquer outra disciplina) não começa nem acaba no espaço da sala de aula, que aqui é concebida não somente como espaço físico da instituição escolar, mas principalmente, como um lugar abstrato, subjetivo. O lugar das relações humanas, da construção e produção de saberes. Mas que na realidade tem sido, quase sempre, um lugar destinado à reprodução de um saber que passa a ser instrumento de poder nas mãos dos grupos dominantes (ARAUJO, 1996, p.133).

Portanto, a perspectiva de construir outras possibilidades de desenho curricular para o ensino de História, seja numa abordagem temática ou por eixos temáticos, não se limita à boa vontade e ao empenho profissional dos professores, mas supõe a existência e o desenvolvimento de dispositivos político-pedagógicos que possibilitem mudanças no modelo de formação inicial e continuada, nas tradições curriculares da escola, bem como nas condições de trabalho do professor da escola pública de nível médio.

5.2.3. Dispositivos político-pedagógicos que atuam no currículo de História praticado

Queremos inicialmente tomar da análise de DOMINGUES et alli (2000) sobre a atual Reforma do Ensino Médio no Brasil sua argumentação central: só podemos ter uma compreensão abrangente de um processo de reforma educacional, de suas possibilidades e limites, se levarmos em consideração três eixos fundamentais que precisam ser pensados de forma articulada: a questão curricular, a formação de professores e a gestão da educação.

De acordo com esses pesquisadores, na nova proposta curricular, nem as escolas, nem os professores recebem um currículo pronto. A idéia é que os professores desenvolvam seu próprio currículo. Do ponto de vista pedagógico, parece ser correto que os professores assumam parte da responsabilidade que isso representa, pois são eles que conhecem a realidade da escola e possuem saberes oriundos de sua formação e da própria prática pedagógica.

Entretanto, esses profissionais histórica e freqüentemente tem sido levados a reproduzir o que especialistas em currículo definem. Sua relação com os saberes curriculares é muito marcada por aquilo que TARDIF (2002) denominou de relação de exterioridade, pois eles não os produzem, nem muito menos controlam sua definição e seleção. Evidentemente existem experiências que confirmam o potencial criativo e reflexivo dos professores na proposição de novas possibilidades curriculares que levam em conta as demandas específicas da comunidade escolar, mas isso não é o que predomina.

O segundo eixo que se deve considerar é o da formação inicial e continuada que, segundo DOMINGUES et alli (2000), constitui um sério obstáculo na implementação da reforma, pois não se percebe uma efetiva política de formação de professores tanto básica quanto continuada que tome a escola como espaço de produção de saberes, que a valorize como lócus de formação continuada.

Afirmam ainda que, a maioria dos estados brasileiros não desenvolve programas e pouco investe na formação de professores, mesmo com a obrigatoriedade estabelecida pela legislação atual. Quando o fazem, a avaliação que se tem desses programas não é muito positiva, pois se caracterizam pelo aligeiramento dos processos que repercutem numa qualidade duvidosa – como é o caso das licenciaturas em regime especial – e pela desvinculação entre ensino e pesquisa, entre conhecimentos específicos e pedagógicos, reproduzindo assim o modelo da racionalidade técnica e instrumental.

O terceiro eixo, o da gestão da educação, é bastante problemático, principalmente no que tange ao financiamento que garanta a manutenção, a expansão e a qualidade do Ensino Médio. Conforme DOMINGUES et alli (2000), não existe uma fonte fixa de financiamento para a manutenção, nem muito menos para a implementação da atual proposta de reforma, especialmente porque esse nível de ensino é de responsabilidade dos governos estaduais.

Um exemplo disso se revela no fato de que para a realização do Seminário de Currículo do Ensino Médio, conforme o relato informal de uma técnica, a SEDUC não tinha recursos disponíveis para custear a infra-estrutura do evento. Dessa forma, o CREDE que supervisiona a escola em que este pesquisador trabalhava teve que se “*desdobrar*” para possibilitar a realização do referido seminário, limitado a apenas dois dias, no final de novembro do ano de 2004.

Outros elementos da gestão da educação que são fundamentais para o desenvolvimento de qualquer reforma educacional, mas que se ressentem dessa ausência de uma fonte de financiamento para o Ensino Médio são: uma política de valorização profissional, mediante a implantação de planos de cargos e de carreira e da melhoria das condições de trabalho dos professores; o investimento sistemático na infra-estrutura das escolas, nos recursos tecnológicos e nos materiais didáticos necessários para responder a crescente expansão da demanda por educação nesse nível com a qualidade merecida.

Neste sentido, MAIA (2004) chama atenção para análise de algumas medidas político-institucionais que revelam o lugar do Ensino Médio na política educacional brasileira, a partir dos anos noventa. Em primeiro lugar, o governo brasileiro direcionou todos os esforços para o Ensino Fundamental, sendo uma expressão disso a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF, aprovado em 1996 e implantado em 1998.

Em segundo lugar, a LDB, promulgada em 1996, não encarregou qualquer instância governamental do provimento universal, obrigatório e gratuito do Ensino Médio. Porém, o mais grave foi o fato de que a legislação não estabeleceu uma fonte de recursos específica para financiar esse nível de ensino.

Deste modo, considerando o tripé acima exposto, vamos fazer uma análise de alguns dos dispositivos político-pedagógicos que juntamente com os fundamentos epistemológicos já discutidos, influenciam, interferem e modelam as práticas curriculares de História na rede estadual de nível médio, nesse contexto da Reforma Curricular do Ensino Médio.

Tomemos como ponto de partida uma constatação feita na pesquisa realizada CEM-CODEP, segundo a qual *não foi identificado em nenhum momento, durante a pesquisa, a possibilidade de trabalho com um currículo organizado a partir de uma proposta temática, aspecto destacado como relevante nos documentos oficiais* (PCN e RCB) (Vidal et alli, 2005, p. 33). Essa constatação precisa ser analisada justamente a partir da articulação daqueles três elementos que devem ser considerados em um processo de reforma educacional: o modelo curricular, a formação do professor e a gestão da educação.

Desta maneira, vamos tentar explicitar a partir de depoimentos dos professores ouvidos nesta investigação e dos técnicos da CEM-CODEP por nós inquiridos em 2002, em

razão de outra pesquisa⁵⁹, alguns dispositivos político-pedagógicos relacionados à formação inicial e continuada e à gestão educacional que têm atuado no currículo praticado na escola pública de nível médio.

Vejamos o que professores e técnicos falam a respeito dos parâmetros curriculares e da implementação da reforma curricular:

Particularmente na academia, assim, eu, sinceramente, nunca tive um contato mais aprofundado com parâmetros curriculares, com legislação. Olha, o aluno ao final da academia tem que saber isso, isso, isso e isso. Lógico, esses materiais circulam, você lê alguma coisa, mas eu acho que não seria só isso.

(...) Então, assim, eu nunca tive um conhecimento muito aprofundado, assim, não vou dizer... Acho que do currículo mesmo eu nunca tive um conhecimento do currículo mesmo, assim, aquilo que a legislação diz que o aluno tem que saber. Talvez eu tenha atingido esses objetivos, né, talvez. Eu não vou dizer que atingi porque eu não sei se isso foi. Eu acho que foi, mas eu não tenho algo concreto que me mostre isso. Então, quer dizer, não, nunca tive um conhecimento aprofundado da legislação que diz que o aluno tem que fazer isso e isso. Agora, ao longo da trajetória da disciplina, né, eu acho que entra um pouco de bom senso, um pouco de habilidade de você saber que o aluno tem que sair dali sabendo certas coisas. (04/04/06)

Então, quer dizer, todo programa vai ter uma proposta maior, embora que ele seja dividido por conteúdos, vai ter uma proposta maior. Por exemplo, se eu pego essa disciplina do Nordeste, que eu falei que havia trabalhado, a minha proposta básica era saber que o aluno ao final da disciplina soubesse situar historicamente como que isso começou. Como é que o Nordeste se constituiu enquanto tal? Se livrando da idéia de espaço pronto e acabado. Mas saber que essa foi uma construção histórica e que tem a ver muito fortemente com o discurso da elite. Então, se o aluno identificasse isso, o meu objetivo tava alcançado. Agora, destrinchar isso em habilidade disso e competência daquilo, eu sinceramente, eu não fazia essa ligação, tá? Talvez por um pouco de acomodação, né?, ou por nunca me ter sido ofertado, né? (Professor B, 04/04/06)

Então, essa certa deficiência em fazer uma comparação mais exata entre o conteúdo e o currículo, de certa forma, essa deficiência foi transportada também pro Ensino Médio na escola pública. Seria extremamente interessante que a gente tivesse uma qualificação nisso. Quer dizer, olha, o que é que diz o currículo de História? Vem uma pessoa da SEDUC, habilitada, e diz: olha, o currículo, a proposta curricular de História pro Ensino Médio é essa. E não, simplesmente, jogar o material na mão do professor e dizer: olha, ler e se vira, né? Quer dizer, eu, particularmente, acho que o professor não tem tempo pra fazer isso, não. É necessário, mas eu não sei se sobra tempo (Professor B, 04/04/06).

⁵⁹ Cf. LIMA, 2002.

Tudo bem, eu monto. Mas eu não tenho um acompanhamento assim, posterior. Quer dizer, acompanhamento até eu tenho, mas não tenho é uma vivência, uma segurança de transportar aquilo em programa, né? As expressões são conhecidas, né?: objetivar, analisar, quer dizer, mas você não tem primeiro uma vivência no currículo, né?, pra saber o que é que do currículo você pode extrair pra transformar num programa. Quer dizer, a legislação é extremamente vasta, é ampla, ela não vai fechar numa questão e muitas vezes tem uma brecha pra você trabalhar “n” coisas. E muitas vezes quando te é ofertada a idéia, mas se idéia não é muito bem trabalhada, você vai pegando aquilo básico sem muito critério de análise, né? Bem, mas não seria um esforço pessoal do professor? Eu concordo que o professor tem a sua participação, mas se a gente prima pela qualidade do ensino também e que o professor faz a sua parte apesar de toda deficiência estrutural, eu acho que a gente deve ser preparado, né, pra viver esse currículo e transformar ele em programa e em ação pedagógica. Então, quer dizer, a gente não tem essa atualização, essa comparação. Quer dizer, sabe-se do currículo por aquilo que, enfim, é distribuído desde o começo do ano e que houve alguma modificação que você tem que adequar, né? Então, não sei, particularmente, não sei pra que que serve alguma coisa que é tão ampla, tão bem feita, se não tem professor com uma vivência naquilo. Não tô dizendo que ele tem que ser um especialista, mas assim, que tivesse uma formação onde isso fosse lido, isso fosse discutido, isso fosse debatido, pra saber com é que os professores de História naquela escola vão se comportar mediante o currículo, né? Quer dizer, o currículo não vai dar a última palavra. Ele nunca dá a última palavra, ele dá a primeira. Mas como aquele currículo vai se transformar em aulas – essa é a expressão mesmo – isso quem determina é o professor na relação com o aluno, né? (Professor B, 04/04/06)

O professor precisa sair, se dissociar um pouco dessa prática tradicional que ele vem trabalhando, de conteúdo, de que é importante dar todo o conteúdo e saber realmente escolher os recortes certos, nos momentos certos. Até por que é uma questão teórica, né? O que é o recorte que eu posso dar no meu trabalho pode ser muito importante pra mim; vai depender muito da minha visão (Técnico 2, 26/03/02).

Esse é um outro problema que ela aponta que eu acho que se reforça pela falta de um tempo de estudo coletivo. Na escola, o professor de Ensino Médio vive momentos muito solitários. Cada um faz seu trabalho muito individualmente porque os horários convergentes na maioria das vezes não conciliam, né? E ele faz sempre um trabalho individual. Sem contar com a nossa prática de Ensino Médio que foi sempre muito solitária e também sempre deu ênfase muito grande ao livro didático. O professor não tem muito essa prática do estudo, da investigação, de buscar um trabalho integrado para essa formação da cidadania. Sempre ele, ele, o material de consulta dele quase único é o livro didático que ele trabalha. Isso é uma incultura. Eu não digo que é uma cultura do Ensino Médio, mas uma incultura. A gente precisa mudar esses referenciais, esses paradigmas, procurar consultar as propostas. E o nome diz é uma proposta, não é uma camisa de força. As pessoas precisam se ajustarem, se equilibrarem, discutir, analisar e fazer o que é melhor para essa formação da cidadania (Técnico 3, 26/03/02).

Deste modo, as falas de um dos professores e técnicos são indicativas de que existe uma cultura escolar, uma tradição curricular do Ensino Médio. Essa cultura, segundo os técnicos, é caracterizada por uma prática tradicional conteudista, um trabalho solitário e isolado e pela dependência ao livro didático. O professor não tem a prática do estudo coletivo e da investigação.

Mas, é interessante confrontarmos essa percepção dos técnicos com o que o professor fala de sua relação com o currículo prescrito e os novos parâmetros curriculares. Os documentos curriculares são vistos pelo docente como um elemento externo a sua prática, que não domina o seu uso, mas que têm consciência do seu caráter prescritivo, de sua função normativa. Não se sente preparado para implementar essas orientações curriculares, falta-lhe formação que possibilite dominar esses novos paradigmas.

Neste sentido, o professor revela que, tanto na sua formação acadêmica quanto no exercício de seu trabalho, não teve a oportunidade de discutir, de estudar a respeito da elaboração curricular. E, o contato com os novos parâmetros curriculares tem sido superficial.

Isso evidencia, primeiramente, aquela relação de exterioridade, segundo a qual, o professor se vê como um executor de normas curriculares que não produziu nem muito tem controle sobre sua definição e seleção⁶⁰. Em segundo lugar, demonstra a desarticulação e o descompasso entre o eixo da formação inicial e continuada e a atual política de reforma do Ensino Médio.

Desta forma, mas não basta apontar os aspectos problemáticos dessa cultura escolar e responsabilizar principalmente o professor por sua transformação. Pelo contrário, é preciso compreender como esses fatores se constituíram social e historicamente e porque permanecem perenes no ambiente escolar.

Conforme BITTECOURT (2004), no final do século XIX, o currículo

⁶⁰ Cf. TARDIF, 2002.

humanístico foi duramente criticado por diversos grupos interessados na modernização do país segundo os moldes do capitalismo industrial e imperialista. A idéia de progresso, associada a conhecimento científico e tecnologia, se espalhava juntamente com a expansão industrial pela Europa e pela América do Norte. E, era incorporada por setores da nossa elite que passaram a questionar aquele modelo curricular e defender a necessidade de introduzir as *ciências da natureza* para a formação das novas gerações.

Desta maneira, a Matemática, a Física, a Química, A História Natural ou Biologia passaram a constituir saberes escolares definidores de uma formação intelectual voltada para a configuração de um novo tipo de elite. As disciplinas escolares foram sendo constituídas de forma mais organizada, e as especialidades de cada campo do conhecimento compuseram um novo currículo: o *currículo científico*.

Neste contexto, a História integrou-se nesse currículo sem maiores problemas, pois seus objetivos continuaram ainda associados à formação de uma elite, mas com tendências mais pragmáticas. Essa elite iria guiar o país no rumo do progresso industrial, através do desenvolvimento científico e tecnológico.

Deste modo, precisamos compreender como algumas características da estrutura do currículo disciplinar atuam na prática pedagógica. Uma delas é a *compartimentalização* do currículo em campos específicos do saber escolar que, em alguns casos, tem sua definição associada ao modelo da ciência de referência, relação essa nem sempre benéfica para o público escolar (GOODSON, 2001).

MACEDO e LOPES (2002) comentam que, a organização disciplinar do currículo funciona como um *arquetipo da compartimentalização* do conhecimento na sociedade moderna. A disciplina escolar se aproxima da disciplina científica. Ambas fazem parte de uma mesma lógica de controle das relações de trabalho e dos processos de conhecimento, bem

como da diferenciação das identidades sociais dos sujeitos que as vivenciam⁶¹.

Segundo GOODSON⁶², a fragmentação provocada pela disciplinarização isola os diferentes atores curriculares no espaço de cada disciplina, inviabilizando os debates mais amplos a respeito das finalidades sociais do ensino e servindo, dessa forma, para a estabilidade da fragmentação. Em razão disso, a construção de discursos curriculares não-disciplinares é dificultada pela força simbólica da tradição disciplinar.

Uma outra característica desse modelo curricular é a hierarquização estabelecida entre as disciplinas do campo das *ciências exatas* (Matemática, Química, Física, Biologia) e as disciplinas da área das *ciências humanas* (História, Geografia, Filosofia, Sociologia). Essa hierarquização se materializa pelos menos em três aspectos que estão interligados: o tempo (carga-horária) que a disciplina ocupa no currículo, alocação de recursos a ela destinada e pelo status social conferido a quem a leciona.

No Brasil, essa característica se configurou de forma mais significativa a partir da segunda metade da década de 1950, com o aprofundamento do processo de industrialização. Nesse contexto, passou-se a exigir da escola secundária a incorporação de conhecimentos do campo das ciências exatas, a fim de preparar uma mão-de-obra qualificada que dominasse conhecimentos tecnológicos e científicos necessários à diversificação da produção industrial.

A respeito da alocação de recursos destinados ao Ensino Médio, mesmo de forma irregular, pontual e não sistemática, podemos assinalar que a quantidade de verbas para o desenvolvimento de projetos, aquisição de equipamentos, como laboratórios, cursos de capacitação para os professores têm contemplado predominantemente as disciplinas da área de *ciências da natureza ou exatas*.

Isso, evidentemente, reflete o peso das finalidades sociais e da influência dos interesses econômicos que a escola como uma instituição social não está alheia. Mas também

⁶¹ Cf. GOODSON, 2001.

⁶² Apud MACEDO e LOPES, 2002.

revela o lugar ocupado pelas *ciências humanas* na perspectiva que se delineou a partir dos anos cinquenta no país: a *tecnização* da formação escolar como oposição ao currículo humanista, criticado como livresco e elitista, que não preparava o aluno para a vida.⁶³

Assim, ocorreu, como nos informa ABUD (1998), a *secundarização* das chamadas *ciências humanas* através da reforma curricular, estabelecida pela LDB (Lei nº 4.024/61), que reduziu a carga-horária dessas disciplinas para dar mais espaço às disciplinas da área de *ciências exatas* tão necessárias ao desenvolvimento econômico do país, digo, das empresas multinacionais que se instalaram em nosso território.

Deste modo, vejamos as implicações dessa reestruturação curricular no trabalho do professor de História da escola pública de Ensino Médio. Tomemos como exemplo, um desses professores com carga horária de duzentas horas mensais. Ele trabalha efetivamente em sala, cento e sessenta horas e as outras quarenta, são para o planejamento.

Desta maneira, o professor tem semanalmente oito horas para planejamento e trinta e duas horas de regência em sala. Ora, em virtude da carga horária dessa disciplina ser de apenas oitenta horas anuais, esse professor precisa lecionar em dezesseis turmas durante a semana que, geralmente, são mescladas por turmas das três séries do Ensino Médio.

Se não bastasse, o professor quando não consegue completar sua carga-horária com turmas do nível médio de uma única escola, ou complementa com turmas do Ensino Fundamental, muitas vezes lecionando disciplinas diferentes de sua formação, ou então, precisa se deslocar para outras escolas da rede, como são os casos dois professores, sujeitos de nossa pesquisa, que relatam essas situações:

Trabalho há ... sete anos aqui, (...), Primeiramente, comecei no Fundamental, mas desde que eu entrei aqui só teve um ano que eu peguei Matemática, né? Eu sempre pego assim, na área de História. Porque infelizmente, aqui na escola têm muitos professores formados em História... O MAGISTER, aquele ... né? As meninas terminaram agora ...terminaram treze profissionais na área de História. Então, fica uma coisa muito

⁶³ Cf. ABUD, 1998.

concorrida, né? Mas, aí eu passei pra o Ensino Médio tá com uns quatro anos. Trabalho primeiros e segundos anos e oitava, com História, Geografia, Artes e Religião (Professora A, 29/03/06).

Por exemplo, eu dou aula em duas escolas com necessidades completamente diferentes. Nessa escola, quer dizer, J.N.J., eu dou aula no ensino noturno (...) Na outra escola que eu dou aula, que é em Messejana, na escola J. A., já é um público diferenciado(...) (Professor B, 04/04/06).

Além disso, a distribuição do horário das disciplinas gera situações em que o professor tem seu planejamento esfacelado durante a semana, dificultando ou mesmo inviabilizando o tempo que deveria ser utilizado para a prática de estudo, da investigação, como salientou uma das técnicas da SEDUC. Essa realidade é retratada de forma clara no depoimento das técnicas:

Além da carga horária do professor de Ensino Médio, muitos assumem oito turmas ou dezesseis turmas quando são professores de Filosofia, Sociologia e outras áreas de ensino, outras disciplinas e, entre outras coisas, o ativismo, né?, a falta de reflexão, falta de hábito ou condições de estudo. Na verdade, são problemas, entraves que nenhuma proposta por si só vai dar conta se a escola, se a instituição, a Secretaria [SEDUC] não disponibilizar horários de estudo para os professores refletir sobre a sua prática em sala de aula (Técnica 3, 26/03/02).

Uma outra dificuldade que a gente percebe é que o professor do Ensino Médio ele, ele, as turmas são muito, no caso de História, são muito alunos pra muitas turmas, pra diferentes turnos. Então, quando a gente propõe um trabalho por habilidade e competência requer do professor uma dedicação mais particularizada a cada aluno, vamos dizer assim (Técnica 2, 26/03/02)

Então, se o professor tem um regime de trabalho, onde precisa dedicar-se a inúmeras turmas, tem seu horário de planejamento muitas vezes fragmentado, e quase sempre esse horário não converge com o de outros professores da mesma disciplina; necessita ausentar-se para complementar sua carga horária em outras escolas; como esse profissional pode ter condições de estudar, de refletir sobre sua prática, de desenvolver uma postura investigativa, uma prática coletiva, atuando dentro dessas condições de trabalho?

Essas condições de trabalho não podem ser subestimadas quando se pretende efetivar uma proposta de reforma educacional que, contraditoriamente, deposita no professor

a responsabilidade maior de sua implementação, como assinala o desabafo de um dos professores entrevistados:

A SEDUC funciona num plano e pede num outro. E às vezes, nas escolas públicas falta material mesmo, né? Que a gente não tem papel pra rodar prova! As máquinas de xerox não atendem a demanda das escolas, né? Então você chega em certas coisas básicas, né? E a cobrança burocrática pra que tudo aconteça como a burocracia pede é enorme! Então, quer dizer, os caras estão interessados em atender certas demandas estatísticas. Como isso é feito, deixa a desejar. Então a escola recebe fiscalização, ela vai em cima do diário pra ver se tem chamada, pra ver se tá anotado o que professor deu no dia. Isso é ridículo! Isso é ridículo sob qualquer aspecto que você possa imaginar. Eu só vejo sob uma perspectiva: de você controlar o professor (Professor B, 04/04/06)

Deste modo, além de uma política de formação inicial articulada com a escola básica é preciso pensar a formação continuada do profissional do Ensino Médio, equacionando também esses fatores internos que dificultam o estudo coletivo, o debate e a construção de novas concepções e práticas curriculares. Essa demanda por formação continuada é uma necessidade apontada por um dos professores entrevistados:

Agora, se tivesse um material que fosse ofertado numa proposta alternativa que trabalhasse em eixos temáticos. Por exemplo, primeiro bimestre você trabalha o trabalho. O trabalho dentro das várias etapas da história; no segundo, você trabalha a mulher ou como que o Estado se organizou. Eram coisas interessantes também, mas não tem material pra isso. (...) E muitas vezes não é porque você tem competências e habilidades [a matriz curricular] que sabe trabalhar com qualquer coisa, não. Você tem que ter um bom senso e até uma humildade também pra dizer que uma proposta nova tem pressupostos novos, tem abordagens diferenciadas. Então, quer dizer, ter cursos para que você possa trabalhar com os novos materiais. Mas não! Tá na moda? Então chega na mão do professor, e aí pô? Se vira pra trabalhar. (...) Quer dizer, como é que vai ser isso? Se os que têm uma boa formação vão ter dificuldades e os que não têm? Lascou! Aí, o cara vai dizer: não, esse livro aqui foi indicado, mas eu não vou trabalhar com ele, não, vou trabalhar com o que é mais fácil (Professor B, 04/07/06).

Desta maneira, verifica-se que o professor além de colocar como problemas para a renovação da sua prática pedagógica a falta de um material didático baseado em uma outra concepção de currículo (*eixos temáticos*), também reclama por cursos de formação que lhe possibilitem discutir esses novos pressupostos e abordagens para poder trabalhar com

materiais didáticos concebidos nessa outra perspectiva curricular.

Neste sentido, é importante discutir o papel e o uso do material didático, especificamente o livro didático, apresentado, por um ângulo, como um elemento problemático na fala dos técnicos, e, por outro, apontado pelos professores, como um recurso necessário para a construção de novas práticas curriculares. Assim, essa discussão sobre o papel e o uso do material didático de História está relacionada tanto ao modelo de formação docente quanto às tradições curriculares da instituição escolar.

Segundo WANDERLEY (2002), o caminho que se construiu nas últimas décadas não modificou essencialmente a prática docente cotidiana. Muitas variáveis explicam essa situação, mas uma das mais citadas tem sido o papel do material didático como sustentação do processo de ensino e aprendizagem. Sobressai, dentre esses materiais, o livro didático, pela situação de verdadeira *muleta* que assume para a prática docente em muitas salas de aulas.

Vejam, pois, alguns depoimentos de técnicos e professores a respeito do uso do material didático, principalmente do papel do livro didático na prática escolar:

Além dessas dificuldades que já foram citadas tem uma dificuldade que eles sempre colocam que é a falta de recurso. O professor não tem material didático de apoio para o Ensino Médio. É uma coisa que está sendo pensada e construída, tentando conseguir agora de uns dois anos pra cá (Técnica 2, 26/03/02).

Sem contar com a nossa prática de Ensino Médio que foi sempre muito solitária e também sempre deu ênfase muito grande ao livro didático. O professor não tem muito essa prática do estudo, da investigação, de buscar um trabalho integrado para essa formação da cidadania. Sempre ele, ele, o material de consulta dele quase único é o livro didático que ele trabalha. Isso é uma incultura. Eu não digo que é uma cultura do Ensino Médio, mas uma incultura. A gente precisa mudar esses referenciais, esse paradigmas, procurar consultar as propostas. E o nome diz é uma proposta, não é uma camisa de força. As pessoas precisam se ajustarem, se equilibrarem, discutir, analisar e fazer o que é melhor para essa formação da cidadania(Técnica 3, 26/03/02).

Como eu falei, nós temos dez livros, né?Aí, como dou História do Brasil no segundo ano, eu sigo o Cláudio Vicentino, porque é o livro que eles vão ter acesso; porque a maioria não tem livro de pesquisa, não tem. E aqui na sala de multimeios só tem aquelas opções.(...) Tem, tem Nova História Crítica, só que, se eu não me engano, são seis livros ou cinco, uma coisa assim. Tanto que às vezes até uso eu utilizo História Crítica, mas eu sigo mais o Cláudio

vicentino, né? Porque no Cláudio Vicentino o assunto é assim, mais ... ele aprofunda bem o conteúdo, né? (Professora A, 29/03/06)

Mas você tem que ter um suporte, né, de material. Quer dizer, mas aí, o professor produzir isso pra trabalhar com o aluno seria um pouco, né?, complicado. (...) Agora, como também existe uma outra questão que talvez seja até complicada. Porque mesmo dominando bem a parte de habilidades e competências, muitas vezes se vê na possibilidade de ter que cumprir as coisas de forma cronológica, porque você não tem material, você não tem material didático pra trabalhar de forma diferenciada. E aí, sinceramente, o professor parar pra elaborar um material, trabalhar um material temático, ou que não trabalhe de forma cronológica, elaborado por ele, ele não tem tempo pra fazer isso (Professor B, 04/07/06).

Deste modo, podemos perceber nas falas de técnicos e professores alguns pontos em comum: a necessidade do uso do material didático como suporte para o ensino e a aprendizagem e a constatação de que a escola pública de nível médio não tem ou oferece de forma precária esse recurso para alunos e professores.

Entretanto, há uma constatação que merece uma análise mais apurada e que trata do uso que o professor do Ensino Médio faz do livro didático. Segundo a técnica, o professor tem praticamente como único material de consulta o livro didático. Ora, essa evidência nos remete a questões já discutidas anteriormente a respeito do modelo de formação pelo qual os professores passaram e a tradição curricular da escola.

Segundo WARDERLEY (2002), uma das maiores dificuldades dos licenciandos em História, em suas primeiras experiências como estagiários ou mesmo com profissionais, é a transposição de conteúdos históricos acadêmicos na elaboração de seus planos de aula ou de curso. Esses estagiários ou recém professores geralmente não conseguem organizar uma simples lista de conteúdos na qual se perceba outro critério que não o cronológico.

Essa dificuldade está certamente relacionada a problemas de ordem epistemológica que dizem respeito ao conhecimento e a construção de concepções de História e do seu ensino e aprendizagem. Tem a ver com a desarticulação entre os conhecimentos disciplinares e os conhecimentos pedagógicos quem tem caracterizado os cursos de formação

de professores. O depoimento de um dos professores revela a necessidade da formação inicial e da continuada considerar o estudo das fundamentos epistemológicos do currículo escolar de

História:

Agora, muito mais que essa concepção cronológica, muito mais que isso que envolve o universo específico da sala de aula, eu vi aqui a questão das habilidades e competências, né? Quer dizer, colocar aqui como habilidade e competência é a pressuposição que o professor está sendo muito bem formado e que não é sempre que isso ocorre. Eu estou falando aqui de conceitos extremamente escorregadios. Eu estou falando de identidade, de sujeito histórico, eu tô falando de fonte, de documento, de concepção de tempo, de construções culturais e históricas, conhecimento histórico, cidadania, ideologia, capitalismo, socialismo, democracia.(...) Então, quer dizer, que pressupõem não só uma boa formação acadêmica, mas também eu estou pressupondo que existe uma atualização do professor. No caso, eu que sou professor de escola pública, os cursos que são ofertados pra que eu possa dar continuidade à discussão desses conceitos são muito limitados, muito limitados mesmo (Professor B, 04/07/06).

Deste modo, a relação do professor com o livro didático vai depender, em grande medida, do tipo de concepção de História e de ensino que ele construiu durante a sua formação escolar e acadêmica e que pode vir a ser reforçada ou não em sua prática pedagógica pela chamada tradição curricular da escola, como nos esclarece WARDERLEY (2002) e um dos professores entrevistados:

Os “métodos e valores” adquiridos por docentes no processo de seu próprio aprendizado são responsáveis, em grande parte, pela forma imobilizadora como eles encaram a sala de aula e a utilização dos materiais didáticos. Sente-se a falta de orientação e a necessidade de princípios que ancorem a sua prática. Os responsáveis pela formação acadêmica dos professores devem encarar como um de seus objetivos primordiais a investigação de metodologias para o ensino de História, no sentido de buscar integrar as novas práticas pedagógicas às especificidades desse campo de conhecimento que tem maneiras próprias de trabalhar os seus objetos de investigação (2002, p. 40).

(...) Mas uma boa formação significa dizer o quê? Que, principalmente, o historiador tem uma opção. Se ele tem uma opção significa dizer que ele ta comparando a opção dele com a outra. Então, ele conhece a dele e conhece a outra. Ele conhece o que é e o que não é mais. Mas o sujeito que não teve uma boa formação, ele não chega sequer a ter a sua opção. A opção dele é a que é ofertada. Então se aqui ta dizendo que de repente é mais fácil falar daquele tempo progressivo e que dar tudo, ele vai optar por isso. Por quê? Porque ele não teve uma boa formação pra ter uma coisa alternativa (Professor B, 04/07/06).

No que tange a tradição curricular, é preciso entender como o livro didático se tornou o principal veículo de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar. Nesse sentido, é que vamos compreender por que as mudanças e permanências no ensino de História, nas últimas décadas do século XX, se processaram em estreita relação com o universo da indústria cultural.

Segundo FONSECA (2003), as mudanças na produção do conhecimento histórico chegam à escola básica e ao público em geral não só pelos novos currículos, mas, principalmente, pelo material de difusão, produtos dos meios de comunicação de massa: livros didáticos e paradidáticos, jornais, revistas, programas televisivos, filmes etc.

Deste modo, entre o final dos anos sessenta e início dos setenta, o Estado brasileiro pressionado pela demanda por vagas na rede escolar, desencadeou um processo de ampliação ou de massificação do ensino formal, vinculando a indústria cultural a esse empreendimento. O Estado passou a estimular esse setor por meio de incentivos fiscais, como isenções de impostos em todas as fases de produção e comercialização, da renovação tecnológica do setor pela isenção de tarifas de importação de maquinaria, financiamento ao mercado editorial através de subsídios a livros, além de se tornar o maior comprador da produção de livros didáticos.

Conforme FONSECA (2003), essa política de massificação do livro didático fez com que ele passasse a corporificar os programas curriculares elaborados e implementados na década de 1971 para o ensino de História, particularmente trazendo muitas implicações epistemológicas, pedagógicas e políticas. O livro didático assumiu, assim, a forma do currículo e do saber escolar.

Desta maneira, podemos perceber que a indústria cultural e a educação escolar, sobretudo a partir da reforma educacional de 1970, estiveram intimamente ligados, tendo como objetivo o projeto de massificação do ensino e da cultura. Na verdade, esse projeto beneficiava o modelo de desenvolvimento econômico, os ideais de segurança nacional e correspondia aos interesses de multinacionais instaladas no Brasil.

Do ponto de vista epistemológico e pedagógico, vamos ver quais foram algumas das implicações na produção do livro didático, segundo a política educacional do Governo Militar, par o ensino de História. De acordo com FONSECA (2003), é preciso considerar o significado do processo de simplificação do conhecimento histórico veiculado nos livro didáticos.

Desta forma, a necessidade de simplificação, para alguns especialistas, tem uma função didática, ou seja, auxiliar na execução dos programas de ensino, nos planejamentos de unidade e na seqüência lógica dos conteúdos. Uma outra função é a de possibilitar aos alunos uma visão de toda a história da humanidade, ou melhor, a história geral difundida pelos europeus, a história do Brasil e a história da América, estas duas últimas tendo como gênese e modelo aquela primeira.

Conforme BITTENCOURT (2003), esse procedimento de simplificação implica tornar definitivas, institucionalizadas e legitimadas pela sociedade determinadas visões e explicações históricas. Essas idéias transmitidas de maneira simplificada trazem com elas a marca da exclusão. Esse processo de exclusão começa no social, em que “alguns atos” são selecionados e “outros” não, de acordo com os critérios políticos e ideológicos. Mas também, na Academia, o trabalho do historiador pode tanto excluir como recuperar e ou resgatar a memória excluída ou marginalizada. No material didático, o processo de exclusão de ações e sujeitos faz parte da lógica de didatização do conhecimento histórico.

Por outro lado, no final dos anos setenta e início dos anos oitenta, a ampliação do campo das pesquisas históricas com a introdução de novos objetos, problemas, métodos e fontes e do debate sobre o ensino de história trouxeram mudanças nas relações entre a indústria cultural e os centros produtores de conhecimento.

A indústria cultural passou a se interessar pelo debate acadêmico, adequando e renovando os materiais de ensino, no sentido de se adequar às novas exigências do público consumidor sedento por liberdade, democracia e pela crítica às arbitrariedades e atrocidades cometidas pelos governos militares no país.

Deste modo, é possível dimensionar o lugar e o papel que o livro didático ocupa no currículo praticado em sala de aula. Mas entendemos, assim como FONSECA (2003), que não é abolindo o livro didático da sala de aula que vamos renovar o ensino da História, pois não é possível o ensino dessa disciplina sem o texto escrito, a principal fonte e ferramenta de ensino e aprendizagem da disciplina.

Assim, o que deve ser problematizado são as formas de uso do livro didático. Quando se propõe a adoção de um livro padrão, de uma única fonte, acaba-se por simplificar a forma do currículo e do conhecimento histórico escolar. Essa postura metodológica pode conduzir o aluno a uma concepção *auto-excludente de história*, e a uma concepção de História como verdade absoluta, e do livro didático como fonte de conhecimento inquestionável.

Qualquer instrumento didático utilizado no processo de ensino-aprendizagem deve ser visto como um meio e não como uma finalidade. No caso específico do ensino de História, o livro didático adquiriu a característica de ser receptáculo dos fatos importantes, coleção de imagens e acontecimentos que foram considerados significativos pelos responsáveis pela vulgarização de uma determinada concepção de História. Muito embora essa perspectiva seja muito criticada no meio acadêmico e editorial, ainda é forte no senso

comum e produz um amálgama difícil de ser desfeito entre alunos e muitos docentes da escola básica.

Portanto, além de considerar os fundamentos epistemológicos que têm predominado na formação docente e se reproduzem ou se constituem na própria prática pedagógica, é preciso perceber sua articulação com certos dispositivos político-pedagógicos, que se materializam na precarização do trabalho do professor, a desvalorização profissional, que também interferem na produção de modelos curriculares e práticas de ensino de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo realizado sobre os fundamentos epistemológicos e os dispositivos político-pedagógicos que atuam ou se constituem no currículo de História, tanto em sua dimensão prescritiva quanto como prática na escola pública estadual de Ensino Médio, teve como pressuposto fundamental a compreensão do currículo como um produto de natureza social e histórica.

Desta forma, sua confecção é marcada por concepções, valores, tradições e conhecimentos clivados de interesses políticos, econômicos e sociais que expressam lutas entre os diferentes agentes que atuam na sua elaboração e em sua implementação. Esses elementos que o modelam, lhe dão sentido e o constituem são produzidos em diversos tempos e espaços e não apenas no contexto escolar.

Um desses agentes é o professor que lida com essa variedade de elementos que orientam, atuam ou se constituem no currículo prescrito e no praticado na escola básica em sua ação docente. Esse profissional durante sua formação e no exercício de seu trabalho se apropria, mobiliza, interage, elabora e reelabora, e é modelado por certos fundamentos epistemológicos e dispositivos político-pedagógicos.

Assim, nesse momento em que se verificam algumas ações no sentido de implementar a Reforma Curricular do Ensino Médio na rede pública estadual, vimos como necessidade problematizar o modelo curricular estabelecido pela SEDUC e o currículo praticado pelos professores de História.

Desta maneira, definimos como objetivos dessa investigação, identificar e analisar os fundamentos epistemológicos e os dispositivos político-pedagógicos que atuam ou se constituem na conformação do currículo de História enquanto prescrição e como ação

pedagógica na escola pública estadual, nesse contexto de reforma; situar em que espaços e tempos esses fundamentos e dispositivos são elaborados; e compreender como esses elementos se articulam para conformar o currículo prescrito e o praticado.

Para emprendermos essa tarefa, dialogamos com pesquisadores que discutem teoria e história do currículo e história das disciplinas em uma perspectiva construcionista social, que possibilita compreender que o currículo é um artefato elaborado social e historicamente (GOODSON, 1990, 2001; APPLE 1982; MOREIRA e SILVA, 1999; SILVA, 2003; MACEDO e LOPES, 2002); outros que investigam os saberes docentes, a epistemologia da prática e a formação profissional, reconhecendo o professor como um sujeito que elabora saberes em sua prática profissional a partir da sua reflexão e criatividade e da reelaboração e mobilização de saberes de diferentes naturezas (TARDIF et alli, 1991; SCHÖN, 1992; NÓVOA, 1995; GAUTHIER, 1998; CANDAU, 1999; THERRIEN e THERRIEN, 2000; MONTEIRO, 2001; LELLIS, 2001; TARDIF, 2002; CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2002; LOIOLA E THERRIEN, 2003); ainda outros que se dedicam à epistemologia do conhecimento histórico e historiografia (LE GOFF ET ALLI, 1983; SCHAFF, 1986; FERNANDES, 1989; CARDOSO e BRIGNOLI, 1990; BURKE, 1991; WEHLING, 1992; CARDOSO e VAINFAS, 1997); também outros que investigam as reformas educacionais e a Reforma do Ensino Médio no Brasil (BUENO, 2000; DOMINGUES ET ALLI, 2000; KUENZER, 2000; NEVES, 2000; LOPES, 2002; AGUIAR, 2003; MELLO, 2004; MAIA FILHO, 2004; ZIBAS, 2005) e por fim aqueles que têm estudado a formação do professor, o currículo e o ensino de História (FENELON, 1983; NADAI E BITTENCOURT, 1988; NADAI, 1988; SILVA, 1994; FONSECA, 1995, 1997, 2003; ABUD, 1998; STEPHANOU, 1998; MUNAKATA, 2005).

A fim de construirmos nosso caminho metodológico, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa em virtude da natureza do nosso objeto se situar no campo da

subjetividade, no universo das práticas sociais, da produção de saberes, dos valores e concepções, das tradições curriculares. Escolhemos dentro dos métodos de estudo qualitativos, a entrevista aprofundada, pois esse método possibilita a identificação e compreensão de aspectos de toda uma história de vida de um ou mais indivíduos, ou de apenas um período ou um aspecto dela. E, por permitir a organização de um plano de trabalho aberto e flexível, a fim de melhor captar a complexidade do mundo de vida, das percepções, comportamentos, concepções e valores que marcam certos acontecimentos ou mesmo a história de vida da pessoa entrevistada.

Neste sentido, utilizamos para realizar esse estudo as seguintes técnicas de coleta de informações: a entrevista semi-estruturada e a análise documental. Esses dois instrumentos complementares nos possibilitaram identificar e analisar a partir da fala dos professores e técnicos entrevistados e do texto dos documentos oficiais os fundamentos epistemológicos e os dispositivos político-pedagógicos que estão atuam, modelam e se constituem na formação docente e na prática pedagógica, e como têm conformando tanto o currículo prescrito quanto o currículo praticado da disciplina História do Ensino Médio.

Assim, a fim de termos uma melhor compreensão das análises desenvolvidas no relatório final desse estudo, apresentaremos sucintamente as seguintes categorias que foram traçadas a partir das questões e objetivos iniciais e, que se definiram de forma mais precisa durante o trabalho de campo e a análise dos dados coletados: o espaço-tempo da formação docente: fundamentos epistemológicos; o espaço-tempo da prática docente: fundamentos epistemológicos e dispositivos político-pedagógicos que atuam, se constituem e se articulam no currículo prescrito e no currículo praticado.

Em relação ao espaço-tempo da formação docente, identificamos no depoimento dos sujeitos de nossa pesquisa e em estudos sobre a formação de professores, ministrada nos Cursos Superiores de História brasileiros, a predominância e a persistência de um modelo de

currículo que dicotomiza teoria e prática, ensino e pesquisa, que não articula saberes disciplinares e saberes pedagógicos.

Os professores entrevistados revelam essa dicotomia e desarticulação de duas maneiras. Primeiro, quando demonstram que os conhecimentos disciplinares antecedem os conhecimentos pedagógicos e, portanto, não estão mutuamente articulados ao longo da formação, bem como estes últimos parecem estar descontextualizados ou deslocados das necessidades teórico-práticas dos futuros docentes.

Em segundo lugar, quando comentam que, durante seu processo de formação tiveram alguma experiência docente apenas no final do curso ou não a fizeram porque já tinham uma prática pedagógica, dando a entender que o estágio docente seria uma formalidade legal prontamente cumprida com a entrega de um relatório.

Desta maneira, a concepção que está subjacente a esse modelo curricular é a concepção da racionalidade técnica, segundo a qual, a formação profissional seria o momento da apropriação de conhecimentos teóricos e metodológicos, oriundos dos conhecimentos disciplinares e pedagógicos e, que posteriormente seriam aplicados na prática em sala de aula.

De acordo com os estudos citados, essa perspectiva de formação, baseada na racionalidade técnico-instrumental, não consegue responder às situações que surgem no cotidiano da prática docente, porque estas ultrapassam os conhecimentos produzidos pela ciência e as respostas técnicas que ela poderia oferecer ainda não estão formuladas.

Na verdade, a formação profissional deveria ter como base ou está articulada com uma epistemologia da prática. Nessa perspectiva, a prática profissional passaria a ser vista como um espaço de elaboração e reconstrução de saberes através da reflexão na e sobre a ação, e não um campo de aplicação de conhecimentos produzidos pela Academia sem nenhuma relação com o cotidiano escolar.

No entanto, outras pesquisas também citadas têm constatado que apesar das

críticas que esse modelo de currículo dos cursos de formação de professores de História tem recebido nas últimas décadas, as novas Diretrizes Curriculares dos Superiores de História não romperam com essa concepção e modelo.

O que ainda prevalece é a concepção de racionalidade técnica ou aplicacionista consubstanciada no denominado modelo “três + um”, onde durante três anos se estudam os conhecimentos específicos ou disciplinares, em seguida se cursam as disciplinas pedagógicas e por último se faz o estágio docente quando supostamente os conhecimentos adquiridos são aplicados.

Percebemos, pois, a continuação de uma tradição curricular que tem se reproduzido pelos menos desde as últimas décadas do século XX e que combina licenciaturas curtas e plenas, de um lado, e bacharelado, do outro; assim estruturada com base na separação conhecimentos específicos/conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa, teoria/empíria.

Assim, a formação do professor de História, relatada pelos sujeitos investigados e preconizada pelas novas Diretrizes Curriculares, revela a persistência desse modelo curricular que separa e desarticula conhecimentos disciplinares e pedagógicos; que reforça a visão da prática como uma instância de aplicação de conhecimentos acadêmicos; que atualiza a separação entre pesquisa e ensino quando afirma que a formação teórica disciplinar é básica e a formação pedagógica é complementar.

Passemos agora à consideração dos fundamentos epistemológicos e dos dispositivos político-pedagógicos identificados no currículo prescrito e no currículo praticado no espaço-tempo da prática docente em história. Cumpre ressaltarmos o entendimento de que o currículo é um artefato construído social e historicamente. Assim, qualquer proposta de mudança no currículo precisa levar em conta os múltiplos elementos que atuam, se constroem e interagem tanto no currículo formal quanto no currículo praticado.

Neste sentido, a constituição do currículo escolar é marcada pela definição de objetivos instrucionais e educacionais mais amplos, conhecimentos, métodos de ensino e aprendizagem e formas de avaliação que estão clivadas de conflitos, de interesses, valores e normas, tradições e prioridades sociopolíticas e econômicas elaboradas e/ou reelaboradas, preservadas e/ou modificadas por diversos agentes em diferentes tempos e espaços sociais, demonstrando assim sua natureza social e histórica.

Assim, podemos afirmar que a construção curricular é um processo pela qual se inventa tradição, pois o que está explícito e implícito na sua forma e no seu conteúdo não expressa apenas elementos de uma prática docente situada no presente. Revela também uma continuidade com o passado, ou mesmo com um certo passado, com uma tradição curricular que vem se legitimando por atender a objetivos sociopolíticos, econômicos e culturais ainda válidos.

Deste modo, ao analisarmos os documentos, *Matriz Curricular do Ensino Médio e o Currículo do Ensino Médio Cearense*, e os depoimentos dos professores entrevistados, constatamos que o currículo de História se encontra caracterizado por um hibridismo de concepções e modelos curriculares.

Os estudos sobre saberes docentes têm demonstrado que essa tradição curricular assim como os conhecimentos disciplinares que os professores possuem e transmitem não são produzidos por eles, nem muito menos têm o controle sobre a definição e a seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) que a Universidade e a escola básica transmitem.

Desta maneira, alguns pesquisadores já referidos em nosso estudo, percebem que se instaura uma relação de exterioridade entre o professor e os saberes curriculares e disciplinares. Por conseguinte, esses profissionais por não produzirem, nem terem o controle sobre a definição e a seleção desses saberes passam a ser assemelhados a técnicos ou

executores.

Isso fica evidente nos depoimentos dos professores acerca de sua relação com o currículo prescrito ou formal, pois se vêem como executores de um programa curricular que não elaboraram; que não têm autonomia para modificá-lo; que lhes cabe simplesmente dividir, separar e montar os conteúdos a serem ensinados em cada série do Ensino Médio.

Constatamos também que o enfoque dado pela pesquisa desenvolvida pela CEM-CODEP e no seminário sobre currículo ao conteúdo curricular, considerando tão somente a sua distribuição em termos de carga horária, bem como a percepção que emerge na fala dos professores, podem continuar reforçando um modelo curricular e uma prática de ensino vistas como tradicionais.

Essa afirmação está amparada na identificação que fizemos da concepção de tempo cronológico e de história política que norteia tanto a organização de conteúdo do currículo prescrito quanto do praticado e que está associada a outras noções e conceitos históricos, legitimando como natural e universal uma visão particular de processo e conhecimento históricos.

Por outro lado, o depoimento dos professores revela uma crítica comum à idéia de que é preciso dar todo conteúdo, apontando vários motivos para a impossibilidade de realizar essa tarefa: a carga horária limitada, a adaptação do conteúdo a um público diferenciado e a falta ou uma quantidade reduzida material didático, principalmente, do livro didático. Entretanto, não se percebe por parte desses profissionais uma crítica que rompa com a concepção de tempo e história que ordena o conteúdo curricular da disciplina.

Entendemos que isso ocorre por que ainda não se constituiu um espaço de reflexão acerca das questões epistemológicas que envolvem o currículo, prevalecendo a continuidade de concepções curriculares, como se elas fossem naturais, como se elas mesmas não tivessem uma historicidade e não atendessem a determinados objetivos ideológicos.

Assim, as concepções de tempo e história que ordenam os conteúdos curriculares permanecem ativas pela força de uma tradição curricular que a tem legitimado até agora. Essas concepções e a própria seleção do conteúdo são expressão de um processo social que estabeleceu prioridades sociopolíticas, mecanismos de controle social, de conformação de identidades individuais e sociais, de uma memória coletiva, elaboradas numa outra temporalidade, mas que ainda são úteis à manutenção de uma determinada visão de mundo.

Essa tradição curricular está tão arraigada ao currículo escolar que mesmo quando o professor avança a possibilidade de trabalhar o conteúdo através da perspectiva da história por eixos temáticos ou mesmo história temática, recorre à concepção de tempo cronológico para ordenar um possível programa baseado nessas outras abordagens.

Essa situação demonstra que os professores se sentem inseguros, despreparados e desamparados no manejo dessa outra forma de sistematizar e abordar o conteúdo, pois implica com outra concepção de currículo diferente da qual trabalham geralmente em sua prática docente. Essa outra perspectiva está muito mais voltada para a investigação de temas, de problemas e não de períodos históricos.

Entretanto, apesar da hegemonia da concepção de tempo cronológico e história política na organização do currículo de História, percebemos na fala dos professores alguns sinais de ruptura, não ainda da lógica que estrutura o conteúdo, mas no sentido de problematizar na sala de aula essas concepções, mostrando sua natureza histórica e social, procurando fazer uma abordagem através da história cultural.

Desta maneira, a construção de outras formas de desenho curricular para o ensino de História, seja na abordagem da história temática, seja na da história por eixos temáticos ou ainda em outras, supõe a existência e o desenvolvimento de dispositivos político-pedagógicos que possibilitem mudanças no modelo de formação inicial e continuada, nas tradições curriculares da escola, bem como nas condições de trabalho do professor da escola pública.

Neste sentido, compartilhamos do pensamento de que é preciso considerar na implantação de qualquer reforma educacional, que em nosso estudo se trata da Reforma Curricular do Ensino Médio, três eixos fundamentais que devem estar articulados: a questão curricular, a formação docente e a gestão da educação.

Deste modo, identificamos em nossa investigação alguns dispositivos político-pedagógicos que estão relacionados a esses três eixos e que também atuam na conformação do currículo praticado na escola pública de nível médio.

No que tange à questão curricular, a nova proposta da reforma expressa a idéia de nem as escolas, nem os professores recebem um currículo pronto, mas devem construí-lo considerando os objetivos educacionais mais amplos, a proposta político-pedagógica da escola e a realidade sociopolítica, econômica e cultural dos alunos.

Entretanto, os depoimentos dos professores retratam uma situação diferente. O poder do currículo prescrito que carrega toda uma tradição curricular acaba determinando em grande parte o currículo praticado. E quando o professor fala dos novos parâmetros curriculares, notamos que se estabelece aquela relação de exterioridade. O documento curricular é visto como um elemento externo à sua prática, que não domina o seu uso, mas que tem consciência do seu caráter prescritivo e normativo.

Isso nos conduz para a formação inicial e continuada dos professores, que segundo pesquisas mencionadas, tem se constituído em um grande obstáculo para a implementação da reforma, pois não se nota uma efetiva política de formação docente que tome a escola como espaço de produção de saberes, que a considere como espaço de formação continuada.

Os professores relatam que durante a sua formação acadêmica e no exercício profissional não tiveram e nem têm a oportunidade de discutir, de estudar de forma sistemática os processos de elaboração de currículo, nem muito menos os novos parâmetros

curriculares. Isso evidencia a desarticulação entre a formação docente e a atual política de Reforma do Ensino Médio no Brasil.

Os outros elementos problemáticos que foram relatados pelos professores e técnicos, articulados tanto à formação docente quanto à gestão educacional, são um trabalho pedagógico muito individual, a falta de tempo para o planejamento e o estudo coletivo e o papel e o uso do livro didático.

Constatamos que esses elementos estão relacionados a três fenômenos: uma tradição curricular que foi se afirmando a partir do final do século XIX, as implicações do regime de trabalho por hora-aula e a importância que o livro didático foi assumindo na definição do conteúdo curricular e na prática docente.

Essa tradição curricular se consolidou a partir da crítica feita ao chamado currículo humanista por setores da elite brasileira interessados na modernização do país, segundo a idéia de progresso associada a conhecimento científico e tecnologia, princípios do capitalismo industrial que se espalhava pela Europa e América do Norte.

Desta maneira, as disciplinas relacionadas com o campo das ciências naturais passaram a constituir saberes escolares definidores de uma formação intelectual voltada para a configuração de um novo tipo de elite. Assim, as disciplinas escolares foram constituídas de forma mais organizadas e as especialidades de cada campo de conhecimento compuseram um novo currículo: o currículo científico.

Nesse contexto, a disciplina História integrou-se no novo currículo sem muitas dificuldades, pois seus objetivos continuaram ainda associados à formação de uma elite, agora voltada para tendências mais pragmáticas. Essa elite iria colocar o país no rumo progresso industrial., através do desenvolvimento científico e tecnológico

Desse novo currículo baseado numa organização disciplinar, destacamos duas características que atuam de maneira significativa no trabalho pedagógico: a

compartimentalização do currículo em campos específicos de saber que, em alguns casos, tem sua definição relacionada aos princípios da ciência de referência; e a *hierarquização* estabelecida entre as disciplinas da área das ciências naturais e do campo das ciências humanas.

Essa organização disciplinar funciona como um *arquétipo da compartimentalização* do conhecimento na sociedade moderna. Nesse sentido, a disciplina escolar se aproxima da disciplina científica. Ambas estão articuladas a uma mesma lógica de controle das relações de trabalho e dos processos de conhecimento, bem como da diferenciação das identidades sociais dos sujeitos que as experimentam.

A fragmentação provocada pela disciplinarização isola os diferentes atores curriculares no espaço de cada disciplina, inviabilizando os debates mais amplos a respeito das finalidades sociais do ensino e servindo, dessa forma, para a estabilidade da fragmentação. Em razão disso, a construção de discursos curriculares não-disciplinares é dificultada pela força simbólica da tradição disciplinar.

A característica da hierarquização se materializa pelos menos em três aspectos que estão interligados: o tempo (carga horária) que a disciplina ocupa no currículo, alocação de recursos a ela destinada e pelo status social conferido a quem a leciona.

No Brasil, essa característica se configurou de forma mais significativa a partir da segunda metade da década de 1950, com o aprofundamento do processo de industrialização. Nesse contexto, passou-se a exigir da escola secundária a incorporação de conhecimentos do campo das ciências exatas, a fim de preparar uma mão-de-obra qualificada que dominasse conhecimentos tecnológicos e científicos necessários à diversificação da produção industrial.

Isso, evidentemente, reflete o peso das finalidades sociais e da influência dos interesses econômicos que a escola como uma instituição social não está alheia. Mas também revela o lugar ocupado pelas *ciências humanas* na perspectiva que se delineou a partir dos

anos cinquenta no país: a *tecnização* da formação escolar em oposição ao currículo humanista que não preparava o aluno para a vida.

Deste modo ocorreu, o que foi denominado de *secundarização* das chamadas *ciências humanas* através da reforma curricular, estabelecida pela LDB (Lei nº 4.024/61), que reduziu a carga-horária dessas disciplinas para dar mais espaço às disciplinas da área de *ciências exatas* tão necessárias ao desenvolvimento econômico do país, digo, das empresas multinacionais que se instalaram em nosso território.

Essa perspectiva de desvalorização das disciplinas do campo das ciências humanas é evidente quando constatamos que os recursos destinados ao Ensino Médio, vindos de forma irregular, pontual e não sistemática, são direcionados predominantemente às disciplinas da área de *ciências da natureza ou exatas* para o desenvolvimento de projetos, aquisição de equipamentos, como laboratórios, cursos de capacitação e outros. Isso confere aos professores que lecionam nessa área prestígio e valorização profissional de certa forma.

Outro elemento relacionado à organização curricular disciplinar e à gestão educacional que tem implicações no currículo praticado é o regime de trabalho por hora-aula. O professor de História do Ensino Médio tem um regime de trabalho, onde precisa dedicar-se a inúmeras turmas, tem seu horário de planejamento muitas vezes fragmentado, e quase sempre esse horário não converge com o de outros professores da mesma disciplina e necessita em muitos casos deslocarem para várias para escolas, a fim de complementar sua carga horária.

Desta forma, esse profissional diante dessa realidade de trabalho tem condições mínimas de tempo e de recursos para poder estudar individual e coletivamente sobre os problemas de sua prática docente e dialogar com os conhecimentos da produção acadêmica, portanto de desenvolver uma postura investigativa. Essas condições de trabalho não podem ser subestimadas quando se pretende efetivar uma proposta de reforma educacional que,

contraditoriamente, deposita no professor a responsabilidade maior de sua implementação.

Por último, queremos destacar o que identificamos sobre o papel e o uso do livro didático na definição do conteúdo do currículo escolar e na prática dos professores de História. O livro didático é apresentado, por um lado, como um elemento problemático na fala dos técnicos, e, por outro, é apontado pelos professores, como um recurso necessário para a construção de novas práticas curriculares. Assim, esse debate a respeito do livro didático está relacionado tanto ao modelo de formação docente quanto às tradições curriculares da instituição escolar.

Verificamos nas falas de técnicos e professores alguns pontos convergentes quanto à necessidade do uso do material didático como suporte para o ensino e a aprendizagem e a constatação de que a escola pública de nível médio não tem ou oferece de forma precária esse recurso para alunos e professores.

Entretanto, há um dado problemático que trata justamente do uso que o professor de História do Ensino Médio faz do livro didático. Segundo uma técnica, o professor tem praticamente como único material de consulta o livro didático. Essa evidência nos remete ao modelo de formação pelo qual os professores passaram e a tradição curricular da escola.

O caminho trilhado pelo ensino de História que se construiu nas últimas décadas não modificou essencialmente a prática docente cotidiana. Um dos fatores que explicam essa situação tem sido o papel do material didático como sustentação do processo de ensino e aprendizagem. Particularmente, o uso do livro didático, pela condição de verdadeira *muleta* que assume para a prática docente em muitas salas de aulas.

Essa relação de dependência está certamente relacionada a problemas de ordem epistemológica que dizem respeito ao conhecimento e a construção de concepções de História e do seu ensino e aprendizagem. Tem a ver com a desarticulação entre os conhecimentos disciplinares e os conhecimentos pedagógicos que tem caracterizado os cursos de formação

de professores.

O uso que o professor vai fazer do livro didático vai depender, em grande medida, do tipo de concepção de História e de ensino que ele construiu durante a sua formação escolar e acadêmica e que pode vir a ser reforçada ou não em sua prática pedagógica pela chamada tradição curricular da escola.

Assim, é preciso entender que o livro didático se tornou o principal veículo de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar. As mudanças e permanências no ensino de História, nas últimas décadas do século XX, se processaram em estreita relação com o universo da indústria cultural.

Deste modo, entre o final dos anos sessenta e início dos setenta, o Estado brasileiro pressionado pela demanda por vagas na rede escolar, desencadeou um processo de ampliação ou de massificação do ensino formal, vinculando a indústria cultural a esse empreendimento.

Essa política de massificação do livro didático fez com que ele passasse a corporificar os programas curriculares elaborados e implementados na década de 1970 para o ensino de História, particularmente trazendo muitas implicações epistemológicas, pedagógicas e políticas. O livro didático assumiu, assim, a forma do currículo e do saber escolar.

Assim, essa relação entre a indústria cultural e a educação escolar materializada na produção do livro didático, gerou algumas implicações epistemológicas e pedagógicas no que se refere à compreensão do conhecimento histórico e ao ensino de história. Essas implicações decorreram, por exemplo, da necessidade de simplificação dos conteúdos históricos.

Deste modo, para alguns especialistas, a necessidade de simplificação tem uma função didática, ou seja, auxiliar na execução dos programas de ensino, nos planejamentos de unidade e na seqüência lógica dos conteúdos. Para outros, a função é a de possibilitar aos alunos uma visão de toda a história da humanidade, ou melhor, a história geral difundida pelos europeus, a história do Brasil e a história da América.

Esse procedimento de simplificação implica tornar definitivas, institucionalizadas e legitimadas pela sociedade determinadas visões e explicações históricas. Essas idéias transmitidas de maneira simplificada trazem com elas a marca da exclusão. Esse processo de exclusão começa no social, em que “alguns atos” são selecionados e “outros” não, de acordo com os critérios políticos e ideológicos. Na academia, o trabalho do historiador pode tanto excluir como recuperar e ou resgatar a memória excluída ou marginalizada. No material didático, o processo de exclusão de ações e sujeitos faz parte da lógica de didatização do conhecimento histórico.

Desta maneira, é possível dimensionar o lugar e o papel que o livro didático ocupa no currículo praticado em sala de aula. Mas entendemos que não é abolindo o livro didático da sala de aula que vamos renovar o ensino da História, pois não é possível o ensino dessa disciplina sem o texto escrito, a principal fonte e ferramenta de ensino e aprendizagem da disciplina.

Portanto, o que deve ser problematizado são as formas de uso do livro didático. Quando se propõe a adoção de um livro padrão, de uma única fonte, acaba-se por simplificar a forma do currículo e do conhecimento histórico escolar. Essa postura metodológica pode conduzir o aluno a uma concepção *auto-excludente de história*, e a uma concepção de História como verdade absoluta, e do livro didático como fonte de conhecimento inquestionável.

Feitas essas considerações a respeito dos fundamentos epistemológicos e dos dispositivos político-pedagógicos que atuam, modelam e se constituem na construção do

currículo prescrito e do currículo praticado, queremos apresentar alguns encaminhamentos com o objetivo de contribuir para o debate sobre a renovação do currículo e do ensino de História na escola pública de nível médio nesse momento que se vislumbra a implementação da reforma curricular.

Um primeiro ressalta a necessidade de um debate sistemático e permanente sobre o modelo de currículo dos Cursos Superiores de História, que como foi constatado, mesmo com as novas Diretrizes Curriculares, ainda conserva a desarticulação entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógicos, supervaloriza a formação do historiador e silencia quanto à formação do professor de História, vendo esta como uma atividade complementar à primeira. Os saberes pedagógicos são complementares, não se articulam, nem se relacionam com os conhecimentos específicos. Desse modo, é preciso questionar a manutenção desse modelo curricular que consagra a denominada fórmula da formação acadêmica “três+ um”.

Outro encaminhamento seria no sentido de promover a construção de mecanismos de diálogo entre as autoridades educacionais, as instituições públicas ou privadas que desenvolvem cursos de formação continuada e os professores da escola básica, com a finalidade de sistematizar uma política de formação em serviço que tome a escola como espaço de construção de saberes e não com mera receptora de teorias e tecnologias produzidas em outras instâncias e descontextualizadas da realidade escolar.

Um terceiro encaminhamento se refere à construção de um projeto de escola de tempo integral para o Ensino Médio, onde o professor possa ter sua carga-horária organizada de tal forma, que tenha tempo e condições desenvolver de forma articulada atividade docente e a pesquisa educacional, através da criação de grupos de estudo por disciplina e/ou área de conhecimento. Evidentemente isso é uma luta política que precisa envolver os professores, os sindicatos da categoria, as universidades e outras organizações da sociedade civil na interlocução com o Estado.

Um último encaminhamento, relacionado especificamente ao objeto desse trabalho de investigação, aponta para a continuidade dessa discussão sobre a construção do currículo de História na escola pública de Ensino Médio, através de uma proposta de pesquisa-ação que teria como objetivo contribuir para a melhoria da prática pedagógica, o desenvolvimento curricular centrado na escola, por meio da organização de um grupo de estudo que pudesse desenvolver uma prática pedagógica investigativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e Políticas Públicas: os Programas de História do Brasil na Escola Secundária. In BITTENCOURT, C.M.F. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998.

AGUIAR, Rui R. Reforma educacional brasileira(1995-2000): da transição a um modelo de gestão. Fortaleza: Biblioteca do Centro de Humanidades da UFC, 2003. _____ f. Tese de Doutorado, 2003, 267p.

ARAÚJO, Fátima M. L. Ensino de História e Historiografia: mitos e ritos... silêncios e vozes nas experiências cotidianas da sala de aula. Fortaleza: Biblioteca do Centro de Humanidades da UFC, 1996. _____ f. Dissertação de Mestrado, 1996, 166p.

ANDRE, Marli Eliza D. Afonso de. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 1995.

APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

_____. **Repensando Ideologia e Currículo.** In: MOREIRA, Antônio F. B. e SILVA, T.T (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. –3ª ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas Curriculares de História: Continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba S. de Sá, Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História.** In: **BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.) O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1998.

BOBBIO, Norberto. **Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições dos clássicos.**

Organizado por Michelangelo Bovero. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BOGDAN, Roberto C. e **BIKLEN**, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação –**

Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre, **PASSERON**, Jean-Claude. **A Reprodução. Elementos para uma**

teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria

Francisco Alves Editora, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros**

Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. **Ciências Humanas e suas tecnologias. Orientações Educacionais**

Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Média e

Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BUENO, Maria Sylvia S. **Políticas atuais para o ensino médio.** Campinas, SP: Papirus,

2000.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa na Historiografia: A Escola dos Annales, 1929-**

1989. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

_____, **Abertura: a Nova História, seu passado e seu futuro.** In: BURKE, Peter (Org.).

A escrita da História. São Paulo: UNESP, 1992.

CABRINI, Conceição et al. **O Ensino de História: revisão urgente.** 3ª ed. São Paulo: Ed

Brasiliense, 1987.

CANDAU, Vera Maria F. e **LELIS**, Isabel A. **A relação teoria-prática na formação do**

educador. In: CANDAU, Vera M.F. (org.). Rumo a uma nova didática. 9ª ed. Petrópolis:

Vozes, 1999, p.56-72.

_____, **Universidade e formação de professores: que rumos tomar?** In: CANDAU,

V.M.F. (org.). Magistério, construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARDOSO, Ciro Flamarion S., **BRIGNOLI**, Héctor Pérez. **Os Métodos da História**.

Tradução de João Maia. 5ª ed – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

_____ e **VAINFAS**, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CEARÁ, Secretaria da Educação Básica. **Referenciais Curriculares Básicos do Quinto Ciclo – Ensino Médio** (versão preliminar). Fortaleza: SEDUC, 2000.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**.

Teoria e Educação nº 2. Porto Alegre: Pannônica, 1990, p.177-229.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4ª ed. – São Paulo:

Cortez, 2000.

COLLINGWOOD, R.G. **A Idéia de História**. Trad. Alberto Freire. 5ª ed. Lisboa: Editorial Presença, LDA, 1985

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra T. Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma G. Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

DESLANDES, S. Ferreira; **ROMEU GOMES**, Otávio C. N.; **MINAYO**, Maria C. (Orgs.).

Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DOMINGUES, José Juiz et alli. **A reforma do Ensino Médio: a nova formulação**

curricular e a realidade da escola pública. Educação & Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Campinas: CEDES, ano XXI, n. 70, 2000, p.63-79.

FELGUEIRAS, Maria Louro. **Pensar a História, repensar o seu ensino**. Porto: Porto Editora, 1994.

FENELON, Dea R. **A formação do profissional de história e a realidade do ensino**.

Cadernos Cedes. São Paulo: Cortez, 1983, pp. 24-31.

FERNANDES, Florestan. IN: **MARX/ENGELS. História.** (Org. Florestan Fernandes). São Paulo: Ática, 1989.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada.** 3ª ed. – Campinas-SP: Papyrus, 1995.

_____. **Ser professor no Brasil: história oral de vida.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FONQUIN, J. C. **Saberes Escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais.** In: Teoria & Educação. Porto Alegre, nº 6, 1992.

FROTA, Mariazinha Pinto da. **A Escola dos Annales e o Ensino de História em Fortaleza – um olhar sobre as práticas pedagógicas.** Fortaleza: Biblioteca do Centro de Humanidades da UFC, 2000. _____ f. Dissertação (Mestrado), 2000, 137p.

GAUTHIER, C. et alli. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Trad. Francisco Pereira.-Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** –5ª ed. – São Paulo: Atlas, 1999.

GOODSON, Ivor F. **Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução.** Teoria e Educação nº 2. Porto Alegre: Pannônica, 1990, p.230-254.

_____. **Currículo: teoria e história.** (Tradução de Atílio Brunetta). 4ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HOBSBAWM, Eric. **A invenção das tradições.** In: HOBSBAWM, E.; RANGER, T. A invenção das tradições. 3ª ed.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____, **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991.** 2ª ed.–São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KUENZER, Acácia Z. Ensino médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito. Educação & Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Campinas: CEDES, ano XXI, n. 70, 2000, p.15-39.

LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. de H. Monteiro e F. Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

LE GOFF, J. et alli. A nova história. Lisboa, Edições 70, 1983.

LELLIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?In: Educação & Sociedade. v.22 n.º.74. Campinas – SP: CEDES, 2001.

LIMA, José Edinardo de S. O processo de elaboração e implementação da reforma curricular da disciplina história: apontando algumas questões e desafios para a escola pública de Ensino Médio do Ceará. Biblioteca da Universidade Estadual do Ceara (UECE). 2002, mimeo.

LOIOLA, Francisco A. Ergonomia e trabalho docente: conceitos e aplicações, 1999. Mimeo.

_____ e **THERRIEN, Jacques. Experiência e competência no ensino: o diálogo do conhecimento pessoal com a ação na construção do saber ensinar.** Revista Educação em Debate, Fortaleza, v. I, n.º45, p. 96-106, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde o seu potencial crítico. In Lopes, Casimiro, Macedo, Elizabeth (orgs.). Disciplinas e Integração Curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

LÖWY, Michael. Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1991.

LÜDKE, Menga e ANDRE, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. e LOPES, A. C. A estabilidade do currículo disciplinar. In Lopes, Casimiro, Macedo, Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e Integração Curricular: história e políticas.* Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

MAIA FILHO, Osterne Nonato. A Reforma do Ensino Médio: da Pedagogia das Competências à Gestão Tecnocrática em Educação. Fortaleza: Biblioteca do Centro de Humanidades da UFC, 2004. _____ f.Tese (Doutorado), 2004, 334p.

MEC/SESU. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores de História. Brasília: s/d. [www.mec.gov.br]

MELLO, Guiomar Namó de. Educação Escolar Brasileira: o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artimed, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria da Costa. Professores: entre saberes e práticas. Educação & Sociedade. v. 22 nº.74. Campinas – SP: CEDES, 2001.

MOREIRA, A. F. Programas e currículos no Brasil. Campinas. SP: Papyrus, 1991.

_____, **SILVA, T.T. Currículo, Cultura e Sociedade.**-3ª ed.- São Paulo: Cortez, 1999.

MUNAKATA, Kasumi. Histórias que os Livros Didáticos Contam, Depois que Acabou a Ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva.* 6ª ed – São Paulo: Contexto, 2005, p.p. 271-296.

NADAI, Elza. O ensino de história e a pedagogia do cidadão. In: PINSKY, Jaime (org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato.* São Paulo: Contexto, 1988.

_____, **BITTENCOURT, Circe M. F. Repensando a Noção de Tempo Histórico no Ensino.** In PINSKI, J. (Org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato.* São Paulo: Contexto, 1988.

NEVES, Joana. Educação no Brasil: o que há de novo? In: Oliveira, Margarida Maria Dias de. *Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino.* João Pessoa: ANPUH/PB – Editora Sal da Terra, 2000.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) Vidas de professores. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHENDIN, Evandro. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, José Honório. Teoria da História. 3ª ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1975.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930/1973). 17ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

SANTIAGO, Ana Maria de A. Saberes necessários à formação docente: uma reflexão sobre a história-disciplina e seu ensino na educação básica. In: Caderno de Graduação, Ensino e Formação de Professores na perspectiva das Licenciaturas em Ciências Humanas. Rio de Janeiro: UERJ, Departamento de Ensino de Graduação, 2002, v.4. p.36-43.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Tomaz T. da. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** (Tradução de Atílio Brunetta). 4ªed.Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** – 2ª ed., 5ª reimpressão – Belo Horizonte, 2003.

SCHAFF, Adam. História e Verdade. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SILVA, Marcos A. da.(Org.).Repensando a História. 6ª ed. São Paulo: Marco Zero, MEC-FAE, 1994.

SOUSA, Antônia de Abreu. **Financiamento da Educação Profissional: mudanças pós-1990**. Fortaleza/CE: Biblioteca do Centro de Humanidades da UFC, 2004. _____f. Dissertação (Mestrado), 2004, 136p.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN ou qualidade total na educação?** .In: Oliveira, Margarida Maria Dias de. *Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino*. João Pessoa: ANPUH/PB – Editora Sal da Terra, 2000.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Educação, história e política**. In: Oliveira, Margarida Maria Dias de. *Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino*. João Pessoa: ANPUH/PB – Editora Sal da Terra, 2000.

STEPHANOU, Maria. **Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 18, n. 36, 1998, pp.15-38. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____, **LESSARD**, C e **LAHAYE**, L. **Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação, nº 4. Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TERRIEN, J., **MAMEDE**, M.A., **LOIOLA**, F.A. **Gestão moral da matéria e autonomia no trabalho docente**. 2004. Mimeo.

TERRIEN, J e **TERRIEN**, A. T. S. **A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula**. In: CANDAU, Vera M.(Org.) *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP7A, 2000.

TRIVINOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASQUEZ, A. D. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIDAL, E. M. et alli. O currículo do Ensino Médio cearense. Fortaleza, SEDUC, 2005.

WARDERLEY, Sonia. Repensando o ensino de História, produzindo conhecimento. In: Caderno de Graduação, Ensino e Formação de Professores na perspectiva das Licenciaturas em Ciências Humanas. Rio de Janeiro: UERJ, Departamento de Ensino de Graduação, 2002, v.4, p.36-34.

WEHLING, Arno. Fundamentos e virtualidades da epistemologia da História: algumas questões. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, nº10, 1992, p.p.147-169.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol. 26, no. 92 [citado 2006-09-26], pp. 1067-1086. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>

ANEXO I

MATRIZ CURRICULAR DE HISTÓRIA -ENSINO MÉDIO

MATRIZ CURRICULAR DE HISTÓRIA - ENSINO MÉDIO - V CICLO (1ª a 3ª SÉRIE) - CONTEÚDOS

COMPETÊNCIAS / HABILIDADES HISTÓRIA

- V-H1. Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do conhecimento do papel do indivíduo como **sujeito da história** e produtor do conhecimento
- V-H2. Interpretar, analisar e criticar fontes, documentos de naturezas diversas, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais nos contextos envolvidos em sua participação
- V-H3. Entender e correlativizar as diversas concepções de tempo e formas de periodização, reconhecendo-as como construções culturais e históricas
- V-H4. Compreender o conhecimento histórico enquanto produção do saber.
- V-H5. Situar as diversas produções da cultura - as linguagens, as artes, a filosofia, a religião e as manifestações culturais como representações sociais que emergem no cotidiano da vida social e se solidificam nas diversas organizações e instituições da sociedade.
- V-H6. Analisar as diversas concepções de Estado no passado, comparando as permanências e mudanças na contemporaneidade.
- V-H7. Resgatar o conceito de cidadania na espacialidade e na temporalidade histórica, percebendo as diferenças e semelhanças entre as diversas experiências humanas no contexto local, regional, nacional e universal.
- V-H8. Desenvolver o conceito de ideologia enquanto instrumento de dominação e resistência dos diferentes grupos humanos.
- V-H9. Compreender os conceitos de Capitalismo, Socialismo e Democracia, fundamentando-se na Historiografia contemporânea.

Introdução aos estudos históricos. O conceito de história. Noções de historiografia. A importância do estudo da história. O sujeito histórico. Espaço de construção da História. (V-H1, V-H4)

A pesquisa histórica. O trabalho do historiador. Métodos e técnicas de pesquisa histórica. As fontes históricas. conhecimento histórico. (V-H2, V-H4)

Noções de tempo e espaço. O tempo histórico. O tempo cronológico. Os calendários. O cálculo do tempo (V-H3, V-H4)

A pré-história. O surgimento do Homem e as etapas da evolução. O paleolítico, Neolítico e Mesolítico. (V-H5)

Comunidades primitivas: América, Brasil e Ceará. Aspectos econômicos, sociais e culturais das comunidades Incas, Astecas e Maias. Aspectos políticos, econômicos e sociais das comunidades indígenas brasileiras / Cearenses. (V-H5)

As primeiras civilizações (O Egito, A Mesopotâmia, os Fenícios, os Hebreus e Persas). O modo de produção astático: estabelecer um paralelo entre as atividades econômicas percebendo as semelhanças e diferenças de cada civilização. A influência da religiosidade na organização social, política e cultural dessas civilizações. (V-H5, V-H6)

As civilizações do extremo oriente (Índia, China e Japão). Aspectos econômicos, sociais e culturais das civilizações do extremo oriente e seu legado para o ocidente. (V-H5, V-H6)

Antiguidade Clássicas (A civilização Grega e Romana). A Polis grega e as Cidades-Estado e o legado cultural (mitologia, filosofia, democracia e artes) da civilização grega. Formação, expansão e decadência da civilização romana. (V-H5, V-H7)

Transição do Escravismo para o Feudalismo. As classes sociais e as relações servis. As instituições medievais. O modo de produção feudal. A Cultura Medieval. (V-H7, V-H8)

<p>V-H10. Compreender a temática as questões de gênero como eixo integrador de diversas áreas do conhecimento, possibilitando a reflexão sobre o papel do homem e da mulher enquanto sujeitos históricos.</p>	<p>Passagem do Feudalismo para o Capitalismo. As Cruzadas. O Renascimento urbano e comercial. (V-H7, V-H8, V-H9)</p>
<p>V-H11. Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e o da vida social.</p>	<p>Renascimento e Humanismo. Renascimento Cultural e Científico. O Antropocentrismo. (V-H5, V-H6, V-H8).</p>
<p>V-H12. Compreender o patrimônio cultural enquanto objeto de ensino e de discussão das relações históricas memórias.</p>	<p>Formação dos Estados Nacionais Absolutistas. As teses absolutistas. A formação do Estado Moderno. Mercantilismo. (V-H6, V-H8).</p>
	<p>Reforma e contra Reforma Religiosa. Surgimento de religiões protestantes (Luteranismo, Anglicanismo e Calvinismo). O Concílio de Trento. A Inquisição. (V-H8)</p>
	<p>Expansão Marítima e Comercial. As rotas marítimas. As ocupações territoriais e o colonialismo. O fortalecimento do Capitalismo Comercial. As relações culturais. (V-H5, V-H8, V-H9).</p>
	<p>Colonização Americana. Colonização espanhola. Colonização francesa e inglesa. Colonização portuguesa. Dominação e resistência (Nativa). (V-H5, V-H8, V-H9)</p>
	<p>Brasil Colônia. A Administração colonial. Os ciclos econômicos. O Escravismo no Brasil: dominação e resistência</p>
	<p>A cultura afro-brasileira. A escravidão negra. O preconceito e a discriminação aos afro-descendentes. As ações afirmativas voltadas aos afro-descendentes. (V-H5, V-H8, V-H9)</p>
	<p>Brasil Colônia. A formação do povo brasileiro. Movimentos nativistas e separatistas. Ocupação e expansão do território cearenses. As relações: Índio x colonizador no Ceará. A contribuição das culturas negras e indígenas. (V-H5, V-H8, V-H9).</p>
	<p>O Iluminismo. O pensamento iluminista e liberalista. (V-H5, V-H6, V-H8).</p>
	<p>A Era das Revoluções. Revolução Industrial. Revolução Francesa. A Era Napoleônica. Revolução Inglesa. O processo de emancipação política dos EUA, da América Latina e do Brasil. (V-H7, V-H8)</p>

<p>A formação do Estado brasileiro. (6,7,8). Primeiro Reinado. Período Regencial. Segundo Reinado. A Proclamação da República. As Oligarquias, o Coronelismo e o Cangaço. A Semana de Arte Moderna. A Sedição de Juazeiro e o Fenômeno do Caldeirão. (V-H6, V-H7, V-H8)</p> <p>O Pensamento Socialista. Socialismo Utopico e Científico. As Revoluções Socialistas. (V-H8, V-H9)</p> <p>As Guerras Mundiais. O Imperialismo e o Neocolonialismo. Os regimes totalitários. Período entre Guerras. A Era Vargas. A Segunda Guerra Mundial. Descolonização da África e da Ásia. (V-H8, V-H9)</p> <p>A Guerra Fria. Os Blocos Econômicos. Os Governos Populistas no Brasil. (V-H8, V-H9)</p> <p>As ditaduras militares na América Latina. As experiências anti-democráticas na América Latina. O período militar no Brasil. (V-H7, V-H8, V-H9)</p> <p>Os movimentos sociais. (7,8,9) Os movimentos sociais de resistência à ditadura (Ação da Igreja, estudantil e as resistências no campo). Redemocratização, Anistia e Diretas Já. Ceará, os novos e velhos coronéis. O MST. (V-H7, V-H8, V-H9)</p> <p>Neoliberalismo, Globalização e Geopolítica Moderna. A crise permanente do oriente médio. A guerra do Golfo, do Afeganistão e do Iraque. (V-H7, V-H8, V-H9)</p> <p>Neoliberalismo, Globalização e Geopolítica Moderna. Degradação ambiental. A hegemonia do Império Americano versus a ascensão da Europa unificada. A implantação da ALCA e suas consequências para a América Latina. (V-H7, V-H8, V-H9)</p>	
--	--