

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

MUDANÇAS CURRICULARES NO ENSINO DE HISTÓRIA: permanências e rupturas – um estudo de práticas curriculares de um curso de Jovens e Adultos em um projeto específico.

Priscila Weitzel Novaes

Belo Horizonte
2007

Priscila Weitzel Novaes

MUDANÇAS CURRICULARES NO ENSINO DE HISTÓRIA: permanências e rupturas – um estudo de práticas curriculares de um curso de Jovens e Adultos em um projeto específico.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Maria Inez Salgado de Souza.

Belo Horizonte
2007

FICHA CATALOGRÁFICA

N935m

Novaes, Priscila Weitzel

Mudanças curriculares no ensino de história: permanências e rupturas: um estudo de práticas curriculares de um curso de jovens e adultos em um projeto específico / Priscila Weitzel Novaes. Belo Horizonte, 2007.
138f.

Orientadora: Maria Inez Salgado de Souza

Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Bibliografia

1. Currículos - Mudança. 2. História (Ensino fundamental). 3. Didática – Mediação. I. Souza, Maria Inez Salgado de. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 373:93

Priscila Weitzel Novaes

Mudanças curriculares no Ensino de História: permanências e rupturas – um estudo de práticas curriculares de um curso de jovens e adultos em um projeto específico

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e aprovada, em 02 de março de 2007, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Doutora Maria Inez Salgado de Souza (Orientadora) - PUC Minas

Profa. Doutora Sonia Maria Leite Nikitiuk - UFF

Profa. Doutora Rita Amélia Teixeira Vilela - PUC Minas

Dedico a todos os profissionais da Educação e da História que, assim como eu, amam a docência e a História e acreditam que através delas podemos transformar o mundo em um lugar melhor para se viver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tudo.

A minha orientadora, Professora Doutora Maria Inez Salgado de Souza, pelo estímulo intelectual, pelo carinho profissional e pela confiança na realização deste trabalho.

A Professora Doutora Rita Amélia Teixeira Vilela que me acolheu com tanto carinho e acreditou no meu potencial.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais pelos conhecimentos construídos ao longo do curso.

Aos professores da Banca Examinadora, pela disponibilidade e interesse pelo meu trabalho.

A CAPES e a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

A professora mestra Edna Maria Santana Magalhães pelo amor maternal, por me mostrar o caminho acadêmico e ser grande incentivadora para a conquista deste projeto e à Priscila Coelho Lima pela amizade intelectual incondicional.

A minha mãe que sempre acreditou em mim, ao meu pai pelo apoio financeiro, ao meu irmão Vinícius pelas críticas e ao Marcelo pela paciência.

Aos meus amigos, que sempre estiveram presentes estimulando-me na concretização deste trabalho.

“O caminho tem dois aspectos: o aspecto metódico, que engloba as práticas da compaixão e da tolerância, e o aspecto da sabedoria e do conhecimento, relacionado à sagacidade para penetrar na natureza da realidade. A última parte do caminho é o verdadeiro antídoto para eliminar a ignorância.”

Dalai-Lama

RESUMO

Esta pesquisa se propôs a estudar as mudanças efetivas no currículo e nas práticas pedagógicas do ensino de História a partir de um curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) existente em uma Universidade Pública de Minas Gerais. Este trabalho centrou-se em um objeto que dialoga com duas áreas do conhecimento muito importantes: a História e a Educação e buscou articulá-las com outras áreas que as permeiam como a Didática, o Currículo e a formação de professores. O quadro teórico utilizado envolveu o campo do currículo, do ensino de História e dos processos pedagógicos que englobam essas áreas do conhecimento. Foi feita uma análise detalhada sobre os diferentes tipos e conceitos de currículo para auxiliar na compreensão da sua construção ao longo do processo escolar. Este trabalho, também, procurou destacar a percepção sobre os procedimentos pedagógicos e curriculares do ensino de História e analisar se ocorreu ou não processo de transposição didática no interior das salas de aula. As observações foram feitas com o objetivo de pesquisar as mudanças efetivas de atividades e metodologias envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. As questões discutidas nesta dissertação fazem parte de um contexto mais amplo, com o intuito de entender qual o papel a História desempenha nos currículos atuais e como os jovens professores lidam com a implantação dessa função na sala de aula. Nessa perspectiva, a análise das novas e possíveis práticas escolares, baseadas nos currículos oficiais e nas sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais, se faz necessária, para sabermos se realmente aconteceram mudanças na mentalidade da prática docente em relação ao processo da transposição didática no ensino de História.

Palavras-chave: Currículo, Ensino de História, Transposição Didática

ABSTRACT

This research intends to study the effective changes in the curriculum and pedagogical practices of History teaching through a Youngster and Adult Education Course that takes place in a Public University of Minas Gerais. This work focused in an object that is connected with two very important knowledge areas: History and Education and plans to articulate them with other related areas such as Didactics, Curriculum and teacher's training. The theoretical frame used permeates the fields related to curriculum, History teaching and the pedagogical processes connected to these knowledge areas. A detailed analysis of the different types and curriculum concepts was made, so as to help the understanding of its construction throughout the schooling process. This work also endeavored to highlight the perception about the pedagogical and curricular processes of History teaching, in order to determine if the process of didactic transposition has or has not taken place in the classroom. The observations were made aiming the analysis of effective changes of activities and methodologies involved in the teaching-learning process. The questions discussed in this dissertation are part of a much broader context that aspires to understand what is the role played by History in nowadays curriculum and how young teachers deal with the introduction of this function in the classroom. In this perspective, the analysis of new and viable schooling practices, based in the official curricula and the suggestions of the Brazilian Curricular Parameters, are necessary so as we can actually find out if there were changes in the mentality of the teaching practice in relation to the didactic transposition process in History teaching.

Key words: Curriculum, History Teaching, Didactic Transposition

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: do Império à República	16
1.1 O ensino de História nessa História	16
1.2 Um breve contexto do papel da educação e da disciplina História entre o século XIX a meados do século XX	18
1.3 As diferentes funções do ensino de História.....	23
1.4 Novas perspectivas e desafios para o ensino de História	32
2 REFERENCIAL TEÓRICO	36
2.1 O que é currículo e sua importância	38
2.2 As modalidades curriculares	44
2.2.1 <i>Currículo escrito, currículo prescrito, currículo oficial</i>	45
2.2.2 <i>Currículo oculto</i>	47
2.2.3 <i>Currículo “real” (Forquin), currículo em ação, currículo em uso (Apple)</i>	48
2.3 A relação existente entre currículo, escola e sala de aula	50
2.4 O conhecimento escolar: recontextualização ou transposição didática?	52
2.4.1 <i>Recontextualização</i>	53
2.4.2 <i>Transposição Didática</i>	55
3 CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA: a transposição didática	57
3.1 Uma breve retrospectiva sobre a história da Didática no ensino brasileiro: sua relação entre conteúdo, professor e aluno	59
3.2 A Didática hoje e seu diálogo com a disciplina História	60
3.3 A “Transposição Didática” do ensino de História	66
3.4 Qual é a função do ensino de História?	73
4 A SALA DE AULA E O ENSINO DE HISTÓRIA: o currículo “real”	78
4.1 Apontamentos sobre a metodologia	78
4.2 As fases da pesquisa	80
4.3 A Pesquisa	81

4.3.1 <i>A escolha do lugar pesquisado</i>	82
4.3.2 <i>Os documentos analisados</i>	83
4.3.3 <i>A escolha dos pesquisados</i>	87
4.3.4 <i>As turmas pesquisadas</i>	88
4.4 <i>A pesquisa e os monitores-professores</i>	91
4.5 <i>O perfil dos monitores-professores</i>	92
4.5.1 <i>Monitora-professora A e observação de suas aulas: o currículo “real”</i>	95
4.5.2 <i>Monitora-professora B e observação de suas aulas: o currículo “real”</i>	100
4.6 <i>Os monitores-professores e a sua formação como professores de História</i>	107
 5 MUDANÇAS CURRICULARES NO ENSINO DE HISTÓRIA: permanências e rupturas	112
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
 APÊNDICE	128
 ANEXOS	131

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui tratada procurou entender algumas das rupturas e das permanências que permeiam a História e o ensino desta disciplina. Para averiguar tal objetivo, analisou-se o processo de transposição didática da disciplina História por meio da observação de duas salas de aula um curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma universidade pública de Minas Gerais.

Para melhor entendimento no desenvolvimento da pesquisa é necessário mostrar o Projeto de Educação de Jovens e Adultos onde ocorreu a coleta de dados. Este Projeto de EJA é coordenado pela faculdade de Educação da Universidade Pública onde ocorreu a pesquisa. Ele tem um diferencial, pois quem ministra as aulas são alunos dos cursos de licenciatura oferecidos pela universidade e não por profissionais formados e com grande experiência. Todas as áreas de conhecimento oferecidas pelo Projeto (Ciências, Matemática, Geografia, História, Língua Portuguesa e Pedagogia) possuem um coordenador de área que é um professor da universidade que tem a função de orientar os alunos-professores em seu papel em sala de aula.

Esse Projeto abarca o processo de alfabetização e de continuidade equivalente ao ensino fundamental I e II; existe há mais de vinte anos e tem o objetivo de incrementar os cursos de licenciatura oferecidos pela universidade em que se situa. Com respeito a disciplina História, o Projeto de EJA já contou com duas coordenadoras/pesquisadoras que atuavam em equipe, uma da área de História e outra da área da prática de ensino de História. Hoje, a área de História é composta por apenas uma coordenadora/pesquisadora que é uma profissional da Filosofia e não da História.

Esta pesquisa pauta-se nas inúmeras redefinições curriculares tanto acadêmicas como no âmbito escolar da disciplina História e, por isso, a necessidade de aprofundamento a respeito do assunto. Este estudo é extremamente relevante por haver uma demanda da *reflexão dos professores neste momento de reformulações da disciplina que envolve a redefinição dos conteúdos e métodos de ensino* (BITTENCOURT, 2005: 7).

A pesquisa procurou observar e analisar como se efetiva, em sala de aula, a concretização das mudanças curriculares do ensino de História. As observações procuraram constatar se essas mudanças foram incorporadas nas atividades pedagógicas neste curso específico, já que nos últimos vinte anos foram produzidos artigos, publicações e estudos

sobre as mudanças curriculares no Brasil e seus efeitos no ensino de História e sobre as práticas pedagógicas envolvidas nesse novo currículo.

A produção acadêmica existente indica muitas mudanças e conquistas em relação ao currículo oficial ou prescrito, principalmente no que se refere à desejável e definitiva separação entre Geografia e História (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2000), pois são diferentes áreas do conhecimento, apesar de estarem em constante diálogo. Ambas sempre se comunicam principalmente em relação às novas metodologias e os novos enfoques pedagógicos.

Nesta pesquisa, observou-se poucas mudanças significativas no que se refere ao currículo real, principalmente, quando comparadas e relacionadas às novas teorias curriculares acerca do ensino de História. Sendo assim, em relação àquilo que acontece na sala de aula (o currículo real), segundo os autores da área do currículo, poucas mudanças efetivaram-se ou essas mudanças configuraram-se em apenas casos isolados de atividades bem sucedidas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, achou-se necessário que esta pesquisa ocorresse na escola que abriga um projeto de EJA, no interior de uma universidade onde ocorre o desenvolvimento de várias pesquisas e publicações acadêmicas acerca do assunto. A escolha dessa instituição está embasada na questão da sua experiência com projetos experimentais já que é um projeto de vinte anos de existência e tem por característica própria estar em constante contato com as produções acadêmicas do âmbito educacional e das práticas de ensino das diferentes áreas do conhecimento.

No Brasil, principalmente após os anos oitenta, os professores de História e os pesquisadores da área se defrontaram com duas questões principais: a luta desses profissionais pela extinção dos cursos de Estudos Sociais nos ensinos fundamental e médio e pela volta das disciplinas História e Geografia separadamente, pois são epistemologicamente conhecimentos diferentes, apesar de haver inúmeras afinidades entre as duas áreas. Existe ainda a luta para ressaltar nos novos currículos nacionais a junção entre o ensino e a pesquisa, ou seja, licenciatura e bacharelado, independentemente do grau de ensino dada a sua importância; pois as duas áreas atuam no processo de ensino-aprendizagem.

As questões da prática docente, resultantes de uma formação inadequada, se mostram como problema em todos os níveis: no historiador que se forma sem base como pesquisador e como educador, na transmissão do conhecimento e de sua reprodução, na exaltação da História dos vencedores e não uma História abrangente que se baseia na reflexão e na criticidade. Segundo Teresa LUPORINI (1999: 316) o professor-pesquisador deve ser um sujeito capaz de *construir o conhecimento histórico juntamente com seus alunos a partir da*

realidade e de interesse deles, vinculados à identidade local, sem perder de vista a articulação com a história regional, nacional e mundial.

Nessa perspectiva, a análise das novas práticas escolares, baseadas nos currículos que pretendem ser inovadores e nas sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais, se faz necessária, para saber como os docentes da disciplina História lidam com tais mudanças.

O primeiro capítulo desta dissertação tem por objetivo analisar a disciplina História nos currículos da educação básica no Brasil. O recorte temporal desta pesquisa se estendeu do período que vai do final do Império Brasileiro (Segundo Reinado) até os dias atuais. Sendo assim, esse recorte é importante porque a disciplina História passou por inúmeras mudanças de conceito e de objetivos ao final do século XIX e ao longo do século XX. Portanto, uma retrospectiva mais ampla dessa questão permite uma verificação e análise das permanências e rupturas em relação a essa discussão.

Para a realização desta análise foi necessária a leitura de documentos e de textos específicos ao tema aqui tratado e percebeu-se que a questão do ensino, e principalmente o ensino de História, de uma forma geral, destina-se às elites. No Brasil do século XIX e início do XX isso é mais evidente, observando um processo extremamente lento e, várias vezes interrompido, de democratização da educação e do ensino.

Neste capítulo foi possível, então, apreender várias discussões sobre o ensino e o currículo relativos à disciplina História. Foi configurado um panorama geral do quadro das antigas funções e das atuais perspectivas e análises desse ensino e seu papel na formação dos alunos que adentram na escola seja regular ou não-regular. Nota-se que do ponto de vista acadêmico é inegável a importância do conhecimento histórico e suas contribuições para a interpretação da vida social.

O segundo capítulo deste trabalho procura a compreensão e ampliação do conceito de currículo. Percebeu-se que o currículo não deve ser estudado e pesquisado com uma visão estanque, mas analisá-lo por meio de um panorama geral sobre o currículo e os conteúdos que o constituem para o entendimento da escola e sua função. Para um melhor entendimento da pesquisa, tornou-se necessário uma fundamentação teórica que orientasse a análise curricular, no sentido de alargar a compreensão sobre o que é currículo e sua importância; as modalidades curriculares; a relação existente entre currículo, escola e sala de aula; as análises e as diferentes interpretações em relação ao conhecimento escolar. Efetivamente, procurou-se compreender as mudanças curriculares no ensino fundamental e sua concretização em sala de aula.

Cada uma das análises teóricas apresentadas não pode ser considerada neutra, isolada uma das outras. Foi preciso compreender que as diferentes teorias e abordagens curriculares estão em constante diálogo. As diferentes teorias curriculares devem ser interpretadas como campos de estudo densos e inacabados, que podem propiciar à pesquisa, um grande campo de possibilidades de análise, compreensão e interpretação aprofundada das questões divulgadas neste estudo. Na complementação do trabalho foi realizada uma revisão da literatura específica, procurando articular teorias sobre o currículo e as práticas em sala de aula. Acrescentou-se autores da educação para auxiliar na compreensão das perspectivas do currículo formal, prescrito, tradicional e oculto entre outras denominações acerca das diferentes modalidades curriculares.

Esta pesquisa considera o currículo como algo que procura e deveria estar sempre contextualizado com a realidade contemporânea do alunado. É preciso salientar que a construção de um currículo também acontece em sala de aula no processo da interação conteúdo/professor/aluno.

O terceiro capítulo do trabalho procurou aprofundar em relação às questões abordadas no capítulo anterior acerca da didatização ou o processo de transformação e/ou adaptação do conhecimento científico para o conhecimento escolar. Nesta dissertação, esse processo foi denominado de “transposição didática” desenvolvido e elaborado por Yves Chevallard (2000), Forquin (1992), Lopes 1997, entre outros autores.

A importância da Didática para este estudo está centrada na sua capacidade de permear o currículo “real”, pois ela é a “mistura” entre o conteúdo da disciplina e a metodologia aplicada pelo professor em sala de aula. Por isso, a relevância de estudar o diálogo entre a didática e o currículo configurados, na prática, no chamado currículo real. Para FORQUIN (1996: 194) existe

uma multiplicidade de práticas sociais que podem servir de referência aos saberes escolares e às aprendizagens escolares (...). Essa noção de “práticas sociais de referência” completa ou corrige aquilo que pode haver de mais “intelectualista” na problemática da transposição didática e constitui um instrumento a partir do qual se pode abrir (...) um diálogo entre didática e sociologia do currículo.

A Didática também é o “conteúdo” estudado por discentes dos cursos de licenciatura cujo destino profissional é a sala de aula. Segundo LIBÂNEO (2006: 78) a tarefa primordial de quem atua na Educação é definir *a orientação da formação humana e as diretrizes de organização das situações educativas e (...) estruturar as formas pelas quais se inter-*

relacionam as políticas educacionais, a organização e a gestão das escolas e as práticas pedagógico-didáticas na sala de aula.

Para compreender melhor toda essa dinâmica do ensino e do conceito da Didática e suas conseqüências para a sala de aula, foi preciso refletir sobre as modificações pela qual essa disciplina passou, assim como a História. Então, foi preciso discutir o lugar da Didática para a elucidação de alguns subsídios que dizem respeito à função que eles exercem no ensino de História. Isso significa que, em um estudo sobre o ensino e o currículo de História, elementos que constituem a didática são os formadores de uma capacitação teórica do professor. Uma das formas de constituição dos elementos que formam o processo de ensino é a chamada “transposição didática” categoria auxiliar da teoria do currículo e que descreve como os conteúdos acadêmicos são transformados em conhecimento escolar.

O quarto capítulo apontou o interior da atividade pedagógica na Educação de Jovens e Adultos referentes ao segundo segmento (5ª a 8ª séries do ensino fundamental regular) nas aulas de História, em período noturno. A questão principal foi entender as relações e interfaces ente as opções curriculares e pedagógicas que os monitores-professores pesquisados adotaram em sua prática docente. Dois objetivos centrais nortearam este capítulo: o conhecimento que é produzido no meio acadêmico e sua transposição para o conhecimento sistematizado pela escola e como este conhecimento é (re)construído e transmitido pelos professores.

Um primeiro ponto abordado nesse capítulo foi a questão da metodologia adotada neste trabalho. Dentro dos limites da investigação foi feito um Estudo de Caso de cunho qualitativo e não se pretendeu generalizar os resultados encontrados, mas, sobretudo contribuir para o desvelamento dos conflitos produzidos entre as relações que abarcam o currículo real: conteúdo, professor e aluno. Esse capítulo também mostrou as fases da pesquisa como a escolha do lugar pesquisado, os documentos analisados, a escolha do sujeitos que seriam pesquisados, as turmas que seriam observadas para a coleta de dados e a aplicação e interpretação do questionário.

O quinto capítulo possuiu um caráter conclusivo, a partir da análise dos dados pesquisados. Houve uma análise das observações das aulas dos monitores-professores escolhidos e sua prática docente. As observações centram-se em duas turmas e dois monitores-professores. Por fim, foi analisada a formação acadêmica dos monitores-professores em História dando ênfase ao curso de licenciatura. As questões que nortearam esse estudo são as mudanças curriculares no ensino fundamental e sua concretização em sala de aula através das atitudes dos professores observadas durante a pesquisa.

CAPÍTULO 1 – A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: do Império à República e a fase atual

“(...) as categorias pelas quais vemos e construímos hoje o currículo educacional são resultados de um lento processo de fabricação social, no qual estiveram presentes conflitos, rupturas e ambigüidades.”

Tomaz Tadeu da Silva

1.1 O ensino de História nessa História

Este capítulo tem por finalidade fazer uma análise do ensino de História nos currículos da educação básica no Brasil para melhor compreender o papel dessa disciplina. Ao longo da investigação fez-se necessário à ampliação do corte temporal sobre o ensino de História que vai do final do Império aos dias atuais. Isso porque a disciplina História passou por inúmeras mudanças de conceito e de objetivos ao final do século XIX e ao longo do século XX. Uma retrospectiva maior dessa análise temporal permite uma verificação das permanências e rupturas em relação a essa discussão.

Percebe-se na leitura de documentos e de textos específicos ao tema aqui tratado que a questão do ensino, no Brasil, no século XIX e início do XX, de uma forma geral, destinou-se às elites. A partir da década de 1930 iniciou-se um processo de democratização da educação e do ensino, apesar de ser lento e várias vezes interrompido.

O século XX no Brasil foi marcado por muitas transformações em todos os setores, inclusive na educação, as quais refletiam um contexto histórico que se fez presente nos currículos oficiais. O estudo das “humanidades” englobava a História como disciplina e o sujeito que tinha acesso a esse conhecimento era, na maioria das vezes, pertencente às elites. Nesse sentido, ABUD (2005: 33) observa a responsabilidade do *Estado 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*. Segundo ANDRADE (2000: 82) o estudo das “humanidades” era o conteúdo *dos estudos secundários praticado no País, no século XIX e nas primeiras décadas deste século [século XX], trazia a marca de um pensamento ou de*

uma visão monolítica de cultura, soma de saberes inventariados e alicerçados na Antiguidade clássica. Sobre os colégios deste período, seus objetivos e o público alvo ANDRADE (2000: 82) afirma que ao longo do século XIX alguns colégios brasileiros ofereciam o sistema de estudos seriados (...) que efetivamente garantiam o acesso às academias (...) fator de atração de numerosa e seleta clientela.

Em 1930, com a implantação do governo de Getúlio Vargas (1930-1945) houve a centralização do poder, que incluía o setor da educação. Neste governo, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública, um passo importante para a Educação Nacional. Em 1961, já em um período político considerado democrático (1946-1964) foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No entanto, todo este avanço em prol de uma educação democrática foi abortado com o golpe militar instaurado em 1964.

Durante a Ditadura Militar (1964-1985)¹, houve uma mudança radical no currículo de História tanto em nível escolar quanto universitário, que desmobilizou a democratização desse saber ficando o mesmo restrito apenas à finalidade de formar a identidade nacional. Será que as elites também passaram por essa privação do ensino de História ou tiveram acesso a esse conhecimento, a um currículo diferenciado?

Essa pergunta se faz necessária devido ao fato de, na atualidade, o Brasil ser considerado um país sem memória porque a História não é refletida em sala de aula, mas sim transmitida pelos professores que, muitas vezes, encontram-se preocupados com os problemas atuais sem trabalhar com a idéia de processo. Essa é uma realidade que vem sendo denunciada ao longo dos anos pelos profissionais da área como o reflexo dos currículos estanques na formação do aluno-cidadão brasileiro, pois o ensino de História tal como é trabalhado na maioria das escolas é factual e se presta aos interesses das classes dominantes. Como apresenta MOREIRA (1996: 13), *o currículo nacional (...) tende a privilegiar discursos dominantes e a excluir, das salas de aula, os discursos e as vozes dos grupos sociais oprimidos, vistos como não merecedores de serem ouvidos no espaço escolar.*

Em 1983 DÉA FENELON (1983: 25) já denunciava e clamava por mudanças no currículo e na prática docente: *se queremos avançar temos que nos considerar como “produtores” nesta sociedade que queremos democrática e não como simples repetidores e reprodutores de concepções ultrapassadas* em relação ao ensino de História. Isso significa que o professor de História também é um historiador e, portanto, deve se considerar um sujeito do conhecimento e um sujeito da História, assim como o seu aluno –

¹ Termo utilizado e datado segundo a historiadora Elza Nadai. Este conceito pode ser encontrado como “governo militar” nas palavras da historiadora Selva Guimarães Fonseca.

independentemente do nível de ensino. Entretanto, o currículo dos cursos de História nas principais Universidades do país deixa explícita a separação entre ensino e pesquisa ao oferecerem dois diplomas diferentes: Bacharelado e Licenciatura.

Nos últimos vinte anos foram produzidos artigos, publicações e estudos sobre as mudanças curriculares no Brasil e seus efeitos no ensino de História e sobre as práticas pedagógicas envolvidas nesse novo currículo. Desta maneira, é importante verificar se estes novos métodos pedagógicos tiveram conseqüências práticas, já que a instituição pesquisada se destaca por ser um projeto experimental de inovações técnicas e metodológicas.

A produção existente indica muitas mudanças e conquistas em relação ao currículo oficial, principalmente no que se refere à desejável e definitiva separação entre Geografia e História (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2000), pois são diferentes áreas do conhecimento, apesar de se comunicarem principalmente com relação às novas metodologias e os novos enfoques pedagógicos. Porém, no que se refere ao currículo real, ou seja, aquilo que verdadeiramente acontece na sala de aula, segundo os autores da área do currículo, aconteceram poucas mudanças efetivas ou apenas casos isolados de atividades bem sucedidas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional data de 1996, os novos currículos oficiais datam do final do século XX e início do século XXI. Segundo PARAÍSO (1994: 109) *o desenvolvimento de estudos críticos no campo do currículo em nosso País é recente e a principal causa disso pode ser atribuída à demora com que as teorias críticas da educação e do currículo de outros países têm chegado até nós.*

1.2 Um breve contexto do papel da educação e da disciplina História entre o século XIX a meados do século XX

Este capítulo está centrado na discussão acerca do ensino de História nos currículos da educação básica nos últimos vinte anos. Entretanto, é necessário fazer uma análise anterior a tal período pelo fato de haver permanências providas do século XIX que permeiam questões atuais. Embora, essa não seja a contenda central deste capítulo, faz-se preciso um parâmetro geral de tal abordagem.

Desde o século XIX, com a promulgação do Ato Adicional de 1834, as Assembléias Legislativas Provinciais passaram a ser responsáveis pelo ensino primário e secundário, embora a fiscalização ficasse a cargo do governo imperial ou governo central. Segundo

SAVIANI (2004: 17) tal procedimento *colocou as escolas primárias e secundárias sob a responsabilidade das províncias, renunciando, assim, um projeto de escola pública nacional*. Portanto, o Ato adicional representou uma certa descentralização do poder central em prol de uma maior autonomia das províncias o que gerou a omissão do poder central em relação à educação.

Os currículos das instituições de ensino instaladas no Brasil, particulares ou não, deveriam seguir o programa do Colégio D. Pedro II, criado em 1837 e situado na capital do país, Rio de Janeiro, por ser um estabelecimento considerado modelo. Baseado nos princípios do pensamento liberal francês do século XIX, o Colégio D. Pedro II em seu primeiro Regulamento datado de 1838 determinou, segundo NADAI (1992/1993: 147), *a inserção dos estudos históricos no currículo, a partir da sexta série*. No mesmo ano em que foi criado o Colégio D. Pedro II também foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o IHGB. Este foi uma instituição importante no nascente cenário nacional, responsável pela História e identidade da, então recente, nação. Tanto Colégio Pedro II como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro tinham uma ligação muito forte. Segundo ABUD (2005: 30) *os membros do IHGB eram professores do Colégio D. Pedro II. E as resoluções do IHGB sobre a História afetavam diretamente a instituição escolar, cujos lentes eram responsáveis pela elaboração dos programas*.

Os currículos das escolas ou colégios nessa época seguiam uma tendência, segundo ANDRADE (2000: 77), *universalista e humanística, (...) que parece ter influído decisivamente na estrutura desse nível de ensino de cunho acentuadamente propedêutico*. JULIÁ (2002: 56), falando do contexto francês do século XIX afirma que *as humanidades, ditas clássicas, constituíram durante vários séculos a estrutura central do ensino “secundário”(...)*.

ANDRADE (2000: 77) aponta e denuncia as conseqüências da tradição das humanidades em detrimento das disciplinas consideradas científicas, pois era a marca de separação explícita entre as diferentes classes sociais. O homem formado baseado nessa perspectiva era a noção de homem exemplar. *A tradição bacharelesca no País, a “arte do bem falar e do escrever” era, além disso, expressão de uma distinção social evidente; para uma sociedade elitista e excludente não se colocava a questão da democratização do ensino*. Elza NADAI (1992/1993: 155) compartilha dessa afirmação ao dizer que as escolas possuíam

uma proposta de ensino elitista e propedêutico que cumpria o objetivo de legitimar, de um lado, a ascensão social de uma minoria que conseguia ultrapassar os

obstáculos e, de outro, reproduzir a crença da existência de uma sociedade altamente hierarquizada e de classes.

O ensino de História estava fortemente contido nesses currículos pelo fato de ser como marca de uma elite intelectualizada cujos colégios queriam formar e também na lei da Província de Minas Gerais citada por ANDRADE (2000:81): *de acordo com o artigo 131 do regulamento nº 6, de 1872 o ensino limitava-se ao estudo das Línguas portuguesa, latina, francesa, inglesa e da Aritmética, Geometria, Álgebra, Geografia, **História**², Retórica e Poética, Filosofia, Música e Desenho.*

É possível perceber que o currículo era vasto, continha um corpo de disciplinas cuja função era distinguir o sujeito letrado e instruído daquele que possuiria como destino o eterno trabalho braçal, considerado desqualificado para a elite brasileira da época. GOODSON (2005: 35) ao contextualizar a Inglaterra de meados do século XIX afirma que *nessa época da história, o currículo funcionava, a um tempo, como principal identificador e mecanismo de diferenciação social*. Como consequência de tal prática GOODSON (2005: 35) analisa que *o poder de determinar e aplicar a diferenciação conferiu ao currículo uma posição definitiva na epistemologia da escolarização*.

Tanto a História como as demais disciplinas possuíam um caráter enciclopédico e memorizador em que o professor era o modelo a ser seguido. A base do ensino era pautada pela marca de uma cultura única alicerçada na Antiguidade Clássica por ser considerada como sinal de distinção social, além de possuir um caráter de cunho moralizante e épico ao valorizar heróis, enfim, um manual de formação moral da juventude e do homem público.

ANDRADE (2000: 83) denuncia a total anulação do sujeito aluno, independentemente de sua origem social, quando cita que *a vida cotidiana era recusada e desprezada*. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000: 21) *ensinar História era transmitir os pontos estabelecidos nos livros, dentro do programa oficial, e considerava-se que aprender História reduzia-se a saber repetir as lições recebidas*. A questão da memorização e da ação de decorar o conteúdo estabelecido é uma prática muito constante no ensino de história, inclusive na atualidade. Muitas vezes, anula-se o raciocínio crítico do aluno, sua opinião sobre os fatos, chega-se a proscrever suas dúvidas, pois é apenas preciso decorar ou copiar o que está escrito no texto.

² Grifo meu.

Sobre a memorização, JULIÁ (2002: 54) aponta que *constituiu, ao longo de gerações, uma forma essencial de disciplinar os espíritos*. A prática do disciplinamento é essencial para a educação e manutenção da formação de indivíduos sem visão reflexiva, acríticos em relação ao mundo em que vivem. Esse método ajuda na aceitação, na acomodação, na falta de análise sobre fatos pertinentes a vida cotidiana do sujeito. Parece ser o ideal para governos em que não almejam ou não aceitam a participação política das camadas populares, uma sociedade na qual somente há indivíduos passivos, que apenas reproduzem aquilo que deve ser falado, repetido.

A questão do aluno receptor de informações e de uma exagerada carga de fatos, datas, nomes de pessoas ilustres a serem memorizados e o professor como ponto detentor de todo saber são referências importantes nas discussões acerca do ensino e dos currículos da disciplina História. A metodologia do ensino de História nas escolas parecia estar pautada, segundo NADAI (1992/1993: 153), na realização da *memorização excessiva, na passividade do aluno na decoração, na periodização política, na abordagem factual e etc.*

Com a abolição da escravidão e a Proclamação da República, a sociedade brasileira e a educação pouco mudaram. A Escola e a História tinham o papel de promover a assimilação de cada indivíduo a sua função na sociedade de acordo com a posição social que ocupavam. Então, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000: 22) a disciplina História passou a ter dois papéis dentro do currículo: *o civilizatório e o patriótico, formando ao lado da geografia e da Língua Pátria, o tripé da nacionalidade, cuja missão na escola elementar seria de modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico*. Essas funções do ensino de História estavam sempre pautadas na “História Pátria” para uma tentativa de integrar a população brasileira ao modelo de civilização europeu.

O objetivo do ensino de História no final do século XIX e início do século XX assemelha-se muito aos objetivos do currículo durante a Ditadura Militar (1964-1984) ao enfatizar, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000: 22) *as tradições de um passado homogêneo, com efeitos gloriosos de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade nacional*. BITTENCOURT (1998: 130) ressalta essa idéia ao afirmar que a História foi uma disciplina escolar criada no início do século XIX para *legitimar a formação do Estado-Nação e constituir a identidade nacional*.

Ainda, durante o século XIX e início do século XX, as instituições escolares, no contexto europeu e norte-americano, absorveram muito das técnicas e da burocracia do modelo industrial. A produtividade e a padronização parecem ser conceitos que permearam o objetivo do ensino durante esse período. Os alunos seriam como produtos, iguais uns aos

outros, o ritmo da fábrica sugeria ditar o ritmo da escola. KLIEBARD (1980: 108) sobre esse assunto afirma que

o quadro que emerge da atividade educacional, aparentemente frenética, durante as primeiras décadas deste século [século XX], parece ser o de crescente aceitação de um modelo burocrático para a educação, poderoso e restritivo, reflexo das técnicas de administração utilizadas pela indústria e transformadas em ideal de excelência e fonte de inspiração.

Já no Brasil com a “Revolução de 1930” houve a volta da centralização do poder federal, principalmente no ensino por meio da criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública e da Reforma Francisco Campos, em uma tentativa de acabar com a predominância do poder estadual na área educacional. SAVIANI (2004: 19) aponta as principais medidas institucionais do início da década de 1930:

A educação começa a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional. Na sequência tivemos uma série de medidas relativas à educação, de alcance nacional: em 1931, as reformas do ministro Francisco Campos; em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação (...).

ABUD (2005: 33) completa a afirmação quando ressalta que em 1931 quando foi elaborado o primeiro programa para as escolas secundárias

a História Geral e do Brasil constituíram uma única disciplina: a História da Civilização, que era incluída nas cinco séries do curso secundário fundamental, aumentando sua carga horária, pois até 1930 a História Universal e do Brasil constituíam apenas três das cadeiras obrigatórias do curso secundário.

Entretanto, no ensino de História predominaram as permanências: um conteúdo homogêneo centrado nos grandes feitos de heróis nacionais, fatos de um passado longínquo, muito distante da realidade do alunado. Nem os esforços de educadores modernos, como muitos dentre os “Pioneiros”, parece ter influenciado a questão do currículo de História. A preocupação do governo era uma educação urbana com o intuito da alfabetização e de um currículo nacional homogêneo. Em 1942 com a Reforma de Gustavo Capanema, paulatinamente, por meio de atos legais, a História do Brasil adquiriu certa autonomia e, segundo ABUD (2005: 33) *restabeleceu em caráter permanente a separação entre História Geral e do Brasil, aumentando consideravelmente a carga horária da disciplina no curso ginasial.*

Após a Segunda Guerra Mundial, com a redemocratização do país após o longo período da Ditadura de Vargas (1937-1945) o ensino de História ainda não refletiria as

mudanças porque passava o mundo. Enquanto no plano institucional discutia-se uma nova lei para o ensino no país, o ensino de História prosseguia na sua tarefa de “educar as mentes” sem, no entanto, renovar suas práticas metodológicas de sala de aula.³ Nem sempre a legislação é capaz de sozinha, dar conta do que dela se espera.

No campo da educação foram necessários ainda alguns anos para que idéias realmente reformistas ou de inovação das práticas pedagógicas fossem introduzidas.⁴ Sabe-se que a Constituição de 1946 determinou ao governo federal a função de criar um projeto que unificasse as diretrizes e parâmetros da educação brasileira. Esse conjunto de leis sofreu modificações ao longo da Ditadura Militar, na tentativa de moldar a população brasileira aos interesses do Estado até culminar, na atualidade, na Promulgação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002).

Deve-se acrescentar aqui, que as contribuições do mundo acadêmico nesse período ampliaram-se de forma inequívoca, fazendo face a essas permanências. Mas, a grande questão ainda continua sendo como fazer chegar essas contribuições à escola e à sala de aula?

1.3 As diferentes funções do ensino de História

A função da disciplina História como a transmissora das grandes datas, dos heróis nacionais da nação, das guerras foi sendo construída ao longo do tempo. Entretanto, essa visão ou esse conceito sobre a História foi igualmente modificado ao longo do tempo. Os antigos programas do ensino de História estavam pautados, segundo ABUD (2005: 34), nos elementos considerados fundamentais para *a formação que se pretendia dar ao educando, no sentido de levá-lo à compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, base do patriotismo.*

No final da década de trinta do século XX, segundo Elza NADAI (1992/1993: 153), *as primeiras medidas concretas no sentido de inovação do ensino em geral, e o de História em*

³ SAVIANI (2004: 19) a Constituição de 1946 *determinou à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, formulou-se, em 1947, um projeto que (...) veio a converte-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961.*

⁴ Nos anos sessenta o educador Paulo Freire seria um dos primeiros a introduzir a necessidade de democratização e o atendimento das camadas desprivilegiadas no seio da educação popular. Isso incentivou a outros setores e educadores a procurar igualmente ampliar o acesso e uma nova pedagogia para as escolas públicas.

particular, ocorreram com a instalação dos primeiros cursos universitários direcionados para a formação do professor secundário, em 1934.

Após a Segunda Guerra, houve certa abertura ao pensamento do ensino de História e uma possibilidade de diálogo com as outras áreas do conhecimento – a interdisciplinaridade, sob influência, principalmente da escola dos Annales que produziu e introduziu a “Nova História”.⁵ MAGALHÃES (2003: 170) destaca que durante a década de 1960, houve *uma espécie de favorecimento à experimentação no ensino e à abertura da história para a interdisciplinaridade*. BITTENCOURT (1998: 131) sugere mais, pois nessa mesma época, segundo a autora

(...) divulgava-se uma concepção de saber escolar pautada no caráter da formação científica. A criação dos cursos superiores para a formação de professores de História começou a evidenciar a organização mais profissional de especialistas e afetou as “matérias escolares”, conferindo-lhes um status acadêmico.

Esse processo de transformação da História, durante as décadas de 1950 e 1960, enquanto curso acadêmico de formação de professores que iriam atuar nas escolas acabou por promover uma abertura do conceito de História também no ambiente escolar. NADAI (1992/1993: 155) concorda ao afirmar que

essa renovação, direcionada para o aprofundamento dos fundamentos científicos e do papel formador-crítico da disciplina, atingiu a escola secundária, devido ao recrutamento dos docentes ser feito no seio dos licenciados (...) que propiciou uma outra qualidade ao seu ensino.

Porém, durante a Ditadura Militar todo esse processo foi interrompido. Pois, não era de interesse dos militares que houvesse cidadãos reflexivos em relação à realidade vigente. Esse período marca um tempo de profundas transformações na sociedade brasileira; principalmente ao que se refere a restrições culturais. Uma das áreas atingidas por essas mudanças foi a Educação. Com a Lei nº 5.692/71, a censura nas escolas e universidades trouxe uma visão tradicional e conservadora da educação através de mecanismo de ação repressora e coercitiva. HADDAD e DI PIERRO (2000: 113-114) explicitam que:

A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação (...) cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. (...) O Estado exercia sua função de coerção com fins de garantir a ‘normalização’ das relações sociais.

⁵ Segundo a historiadora Maria Inez Salgado de Souza (1999: 302) a “Nova História” se caracteriza *por um grande ecletismo de tendências menores na interpretação dos fatos históricos e que têm em comum o fato de serem anti-positivistas.(...) enfatiza os fatores imprevisibilidade e conjuntura de múltiplas temporalidades.*

MAGALHÃES (2003: 170) confirma essa posição ao afirmar que

esse processo de alargamento [do ensino de história], contudo, foi interrompido pela ditadura militar, que fez a história desaparecer como disciplina autônoma, do currículo do ensino fundamental. É a época da disciplina Estudos Sociais e de um controle mais rígido sobre o ensino por parte do Estado, interessado em utilizar a história como instrumento de formação de um espírito cívico.

Os governos militares tinham em seu projeto político duas vertentes principais: a Segurança Nacional para impedir a entrada de idéias ou movimentos de cunho comunista ou socialista e o desenvolvimento econômico por meio da entrada de capitais, idéias, modo de vida, de intelectuais e cientistas sociais norte-americanos no Brasil.⁶

No campo educacional, mais especificamente, no ensino e no currículo de História há uma drástica transformação que tolhe o direito de qualquer cidadão de reflexão e crítica da política vigente: a criação do Curso de Estudos Sociais pelo Decreto-Lei 547 do dia 18 de abril de 1969. MESQUITA (2000: 3) aponta as conseqüências desse ato:

A partir dessa mudança, evidenciava o controle no processo de formação do profissional brasileiro. (...) Os cursos de Estudos Sociais acabaram reforçando o ensino da história tradicional e positivista. Nas escolas de ensino fundamental e médio, a História, além de ficar em segundo plano de importância, era vista como uma disciplina de memorização e qualquer um poderia assumir o papel de professor, o que acabava reforçando a ideologia do Estado, de formar cidadãos ideologicamente favoráveis ao regime e às políticas governamentais.

Por detrás de tais medidas, há intenções muito claras em relação aos objetivos específicos do governo militar sobre o ensino no Brasil. FENELON (1989: 14) aponta a *intenção deliberada de desqualificar e desvalorizar o professor de 1º e 2º graus*⁷, encurtando sua formação e destituindo-o de qualquer sentido crítico. Como conseqüência dessas decisões políticas educacionais a pesquisa se distancia do ensino, gerando uma alienação do profissional da área. Sobre isso, FENELON (1989: 14) denuncia que durante esse período houve uma *total negação da pesquisa como atividade necessária à sua formação* [do professor].

A tentativa de alienação e a desqualificação do professor de história por meio da implantação dos cursos de licenciatura curta, cuja justificativa central é atender a demanda do mercado de trabalho, trouxeram muitos problemas que permeiam e permanecem no ensino da atualidade. Para FONSECA (2004: 20)

⁶ Ver um relato sobre a educação no pensamento dos governos militares em SOUZA, 1981: "Os Empresários e a Educação - o IPES e a educação no Brasil pós 64".

⁷ Na época era essa a denominação dos dois níveis de ensino atuais: Fundamental e Médio.

Esses cursos formaram uma geração de professores polivalentes, com habilitação para ministrar aulas de história, geografia, educação moral e cívica; tendo como principal objetivo a descaracterização das ciências humanas como campo de saber autônomos, tais cursos apresentavam-nas transfiguradas - as ciências humanas eram transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social.

Esse currículo era destinado para a grande massa. Será que a elite compartilha desse mesmo currículo compartimentado e pouco reflexivo da disciplina história? Ou essa disciplina era ministrada de maneira diferente para as classes mais privilegiadas? Será que essa é uma permanência do século XIX que permeia a realidade do ensino brasileiro?

A censura e a vigília, muito presentes nesse período, muitas vezes, impediam uma maior reflexão e criticidade da situação vigente por parte de professores e alunos cujo medo da repressão se mostrava significativo. A disciplina História, talvez, tenha sido uma das mais prejudicadas no currículo escolar e universitário pelo fato de buscar proporcionar uma maior consciência sobre os fatos, acontecimentos políticos e sociais cujo objetivo era contrário à perspectiva militar. Ao longo desse período a História devia se ater apenas aos fatos grandiosos do passado, seus heróis considerados fundadores da nação, as batalhas mais significativas, assim como os atos cívicos e símbolos da soberania nacional recebiam também relevante atenção. Enfim, fica claro que as pesquisas historiográficas desse período estavam restritas há um passado longínquo como o período Colonial ou Imperial, a uma valorização dos heróis e a limitações de reflexões da história do presente. Segundo CIRCE BITTENCOURT (2005: 15), na década de 1970 *o currículo formal era seccionado em zonas estanques, elencadas em quadros contendo os objetivos, conteúdos e atividades didáticas.*

Os alunos (e os professores) se formavam com uma visão, ainda, muito tradicional do ensino de História, pois acreditam ser a verdade, apenas, o que está escrito nos livros ou manuais didáticos, evitando uma maior reflexão sobre o conteúdo estudado por carregarem no imaginário coletivo a idéia de que a História é algo imutável e, portanto, não questionável. Assim, para NADAI (1992/1993: 157) com a implantação do curso de Estudos Sociais *negou-se à História o estatuto de disciplina autônoma, chegando a desaparecer do currículo da escola fundamental (...) o ensino foi colocado a serviço do regime ditatorial que propugnava a formação de cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros.* FERNANDES (1999: 372) completa ao afirmar que *muitos professores habilitados a dar aula de História, mas formados em Estudos Sociais, estudaram quase que unicamente os fatos históricos em si, prontos e definitivos, verdadeiros e indiscutíveis como verdades absolutas.*

Os anos 80, porém, foram marcados pelo ideal da mudança e do processo de redemocratização política e social no país. No âmbito da historiografia e do ensino de história prevaleceu a teoria do materialismo histórico⁸ baseado na tentativa de formar o aluno cidadão para essa nova ordem política emergente no Brasil. Sendo este o principal objetivo do ensino de história. Segundo FONSECA (2004: 92) *isso é verificável em todos os currículos e materiais didáticos produzidos no período (que se situa) pós-ditadura militar.*

Ao mesmo tempo em que a história tradicional ainda resistia na maioria dos currículos, surgem novas propostas cuja finalidade está pautada na transgressão dos velhos conceitos historiográficos propondo como alternativa o ensino de história por temas que buscam romper com a linearidade e com a forma teleológica de entender o mundo. Não se pode esquecer da importância dada à corrente historiográfica denominada Nova História, surgida na França em início do século XX que aportou nos currículos e livros didáticos brasileiros nas décadas de 80 e 90⁹. Mas, qual seria a opção correta ou a melhor para se ensinar história? Será que existe uma fórmula? Será que existe uma teoria mais correta que outra?

Apesar de ainda existir resquícios do período militar, principalmente no que tange a educação e o ensino de história, a década de 1980 foi caracterizada pela redemocratização política e por uma ampla discussão em relação a todos os elementos que compõem uma sociedade, desde a Constituição Brasileira de 1988 até a consolidação dos direitos civis os quais proporcionaram uma maior ampliação da Educação no Brasil. A indignação e a insatisfação com o governo vigente ampliaram o número de movimentos e organizações de cunho social. FONSECA (2004: 25) corrobora com essa perspectiva ao afirmar que *nos anos 80 vivenciamos uma realidade contraditória e rica. De um lado, um amplo debate, troca de experiências, um movimento de repensar as problemáticas das várias áreas. De outro, a permanência de uma legislação elaborada em plena ditadura.*

Os movimentos sindicais e associações de professores, pais e alunos reivindicavam uma escola pública, de qualidade e para todos. As greves foram agitações peculiares nessa época por alcançar uma grande quantidade de adeptos. Esse tipo de movimento do final da década de setenta que se estendeu até a década de noventa, segundo SAVIANI (2004: 45) foi

⁸ Segundo Selva Guimarães Fonseca é uma forma de sistematização da história, baseada no determinismo econômico e na linearidade de conceitos e categorias que explicam o desenvolvimento dos modos de produção.(2004: 92)

⁹ Segundo Maria Inez Salgado de Souza a Nova História é uma corrente historiográfica *em que a temática se preocupa sobretudo com o estudo das idéias e valores humanos, que caracterizam certas épocas e que, segundo alguns autores (...) teriam preeminência sobre os fatores econômicos e políticos na determinação do curso de história.*

marcado pela preocupação com o significado social e político da educação (...) e (...) marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970 repetindo-se em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980 e penetrando nos anos de 1990.

O currículo de História pouco havia mudado para o ensino do antigo 1º grau, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que regia esse momento era a de 1961, alterada pela Lei 5.692/71 auge do período autoritário brasileiro. Sobre o currículo e as disciplinas do ensino de história FONSECA (2004: 25) denuncia que *Educação moral e cívica e organização social e política do Brasil [OSPB] continuaram sendo disciplinas obrigatórias para o ensino de 1º. grau, (...) embora esvaziadas dos projetos para os quais foram criadas.*

No entanto, é inegável o movimento de renovação dos currículos escolares e de exigência de posturas democráticas em relação às novas políticas a serem feitas no Brasil. E, nos anos oitenta, essa transformação acontece. BARRETO (1998: 9) afirma que

Mais do que qualquer período da História brasileira, o discurso a favor das classes populares passa a fazer parte dos pronunciamentos oficiais das administrações do ensino, dentro do clima segundo qual a nova ordem social que se queria instalar no país tinha como compromisso resgatar a imensa dívida social com os milhões de excluídos dos benefícios sociais pelo regime autoritário.

Esses movimentos foram fortemente marcados pela tentativa de democratização do país assinalado por um regime autoritário e repressor. Aos poucos os objetivos de abertura democrática foram se concretizando. O processo de redemocratização da educação, descrito por MOREIRA (2000: 116), demonstra que

esforço por instituir a democracia na escola contribuiu para reverter, ao menos parcialmente, o autoritarismo das reformas oficiais da ditadura, conduzidas por “comissões de notáveis” que, sem a participação dos sujeitos diretamente interessados, elaboravam “pacotes” dificilmente “digeríveis” nas escolas.

Uma conquista desse período foi um aumento significativo da participação da comunidade nos assuntos da escola. A escolha ou a mudança do currículo passou pelas diversas instâncias que compõe a instituição escolar. Para MOREIRA (2000: 116) *a organização do currículo e a gestão da escola modificaram-se e passaram a envolver, de diferentes formas e em diferentes graus, professores, alunos e membros da comunidade. Os professores participam ativamente dessa abertura política em prol da democratização ao se*

empenharem, segundo VEIGA (1992: 38) *para a reconquista do direito e dever de participarem na definição da política educacional (...).*

É importante salientar que, no final da década de 1980, ocorreram mudanças não apenas no currículo da disciplina História e no contexto político e social brasileiro, mas, também, na concepção do conceito de currículo como um todo. Apesar dos estudos da teoria curricular serem muito incipientes durante esse período da conjuntura nacional, os primeiros passos para seu desenvolvimento começaram a se concretizar. Para PARAÍSO (1994: 103)

é possível registrar, nesse período, a superação da concepção de currículo como sendo um elenco de disciplinas ou listagem de conteúdos, para pensar no sentido de que tudo o que a escola executa tem haver com o saber de que o aluno deverá se apropriar, na instituição escolar, que se define exatamente por essa possibilidade social.

Ainda nesse mesmo período, constata-se a preocupação nos debates sobre currículo em relação à história regional e à história local e seus contextos específicos, apesar da necessidade de permanecer uma história nacional e um currículo nacional homogêneo. PARAÍSO (1994: 103) afirma que já existia a preocupação com a *questão da necessidade de uma formação básica comum para todos os brasileiros, respeitando as características regionais (...).*

A década de 90 foi marcada pelas mudanças de fortes paradigmas em todos os âmbitos da sociedade em nível mundial. O fim da Guerra Fria, a queda do Muro de Berlim como um dos símbolos dessa transformação e da entrada de novos modelos e conceitos devido ao rápido desenvolvimento tecnológico das telecomunicações acabou por gerar o efeito da nova globalização. A relevância do respeito às diferenças raciais, de gênero e culturais traz para o debate educacional, cuja proposta é incluir um currículo multicultural em uma tentativa de amenizar conflitos, segundo FONSECA (1998: 25), a possibilidade da *construção de currículos de História para uma educação verdadeiramente democrática.*

Uma relevante questão desse período é o processo de reformulação curricular para o ensino fundamental, por isso, o envolvimento de vários setores ligados à educação na discussão de montagem do que seria o novo currículo da educação nacional. A grande preocupação, segundo PARAÍSO (1994: 105), diz respeito à *escolha dos conteúdos a serem ensinados nas escolas de primeiro grau. Essa questão é abordada de diferentes maneiras, discutindo-se inclusive os critérios que têm sido empregados para definir o que deve e o que não deve ser considerado conhecimento escolar.*

Essa é uma preocupação a qual a disciplina História também se ocupa em discutir. Historiadores e professores de História não querem mais ser manipulados por um currículo autoritário e repressor onde não existe diálogo, democracia, conscientização e crítica perante a realidade política, econômica e social vigente. As mudanças curriculares no ensino de História podem ser verificadas não só no processo de eliminação das disciplinas educação moral e cívica e organização social e política do Brasil, mas, também, da extinção dos cursos de licenciaturas curtas.

Esse contexto proporcionou grandes mudanças nos currículos da disciplina História. Os antigos paradigmas baseados na ideologia autoritária e excludente de uma prática reflexiva e crítica ficaram para trás e novas perspectivas foram sendo criadas para suprir as lacunas deixadas pelo currículo estanque e tradicional. SOUZA (1999: 304) destaca que nesse período houve

uma grande ruptura, sim, com os conceitos tradicionais e a perspectiva da narrativa da história positivista, descritiva, linear, das análises de causas e conseqüências, da predominância dos fatos políticos sobre os fatos econômicos e socioculturais. (...). É preciso aposar de novos códigos lingüísticos, novos códigos de pensamento e de uma nova filosofia da história.

Essa ruptura ocorreu devido às transformações ocorridas na sociedade brasileira como um intenso processo de urbanização, um inchaço das grandes cidades nas regiões metropolitanas e um constante debate em relação a uma sociedade mais democrática geraram um choque cultural, social e econômico cuja escola e a educação não estão isoladas. Os currículos de algumas regiões observaram tal situação e procuraram se adequar. Sobre essa perspectiva BARRETO (1998: 26) analisou que *a preocupação com as diferenças tendo como horizonte uma sociedade mais democrática imprimiu sua marca em certas orientações curriculares formuladas na primeira metade dos anos 90 por alguns municípios de capitais (...).* Nessa mesma perspectiva, FONSECA (2004: 36) concorda quando afirma que *as últimas décadas do século XX constituíram um rico momento de debates, elaboração e implementação de propostas curriculares, de novos materiais didáticos e de repensar as práticas educativas no Brasil.*

No final da década de 1990, mais especificamente em 1996, o Ministério da Educação apresentou aos profissionais da educação a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, inclusive um destinado à disciplina História. Foi um documento questionado e criticado por alguns teóricos do currículo como Elizabeth MACEDO (2002: 117) que aponta em relação à teoria curricular que *as disciplinas escolares são construções*

que servem a determinadas finalidades sociais, e, portanto, construir um currículo disciplinar transcende a simples taxionomização do saber. Isso significa que a construção de um currículo é permeada por disputas de poder e de interesses de um determinado grupo social, portanto, o currículo não pode ser considerado neutro e nem algo definitivo. Para SILVA (2000: 15) *o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquele que vai constituir, precisamente, o currículo.*

Apesar dessas críticas e desses questionamentos por parte de alguns teóricos do currículo, é inegável a percepção de um processo de transformação e mudança de paradigma do conhecimento histórico. Segundo FONSECA (2004: 36)

é possível afirmar que existe no Brasil uma diversidade de formas de ensinar e aprender história no decorrer do processo de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos sistemas nacionais e estaduais de avaliação da aprendizagem e de padronização dos critérios de avaliação dos livros didáticos.

É importante salientar que, segundo GOODSON (2005: 17), *os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização.*

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 promulgada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) foi alvo de críticas devido a esse governo apresentar um caráter explicitamente neo-liberal cujas medidas não pouparam nem a área da educação. A área da educação sofreu perdas de medidas conquistadas em governos anteriores, mas que, muitas vezes, atuavam como medidas provisórias. Segundo DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO (2001: 67) *o retrocesso no plano das políticas [públicas educacionais] também exprimiou-se no quadro legal, por meio de medidas restritivas tomadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.* O que era para ser uma grande mudança na estrutura educacional brasileira passou a ser uma constância do legado excludente da educação nacional. A crítica em relação à concepção mercadológica do ensino parece ter sido ignorada durante a formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. SAVIANI (2004: 50) denuncia tal atitude ao afirmar que

a concepção produtivista de educação resistiu a todos os embates (...) recobrando um novo vigor no contexto denominado neoliberalismo, quando veio a ser acionada como um instrumento de ajustamento da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento.

1.4 Novas perspectivas e desafios para o ensino de História

Novas perspectivas e novos desafios parecem algo constante na realidade educacional brasileira. Na área da teoria curricular houve um avanço significativo de pesquisas e artigos publicados sobre o assunto na última década do século XX colocando ênfase, segundo PARAÍSO (1994: 107), *na necessidade de se pensar um conhecimento relacionado com a cultura dos estudantes (...)*. As novas teorias curriculares e seus autores, completa PARAÍSO (1994:107), *vêm a cultura dos grupos dominados como elemento fundamental do processo de produção do conhecimento*.

Propostas e novas idéias sempre existem. Entretanto, ao analisá-las de uma forma mais sistemática, pode-se perceber que alguns pensamentos e teorias continuam estanques, parados no tempo, sem uma discussão mais profunda. Hoje, em relação à disciplina História, não parece existir um consenso entre os professores: pois há os que defendem trabalhar os conteúdos pela visão marxista linear e há outros que preferem utilizá-los pelo viés de temas geradores ou eixos temáticos. Questões que vem sendo discutidas desde a década de 80.

A verdadeira dúvida é que muitos professores não sabem ou têm dificuldade para sistematizar o conceito de História e esquecem que um dos seus papéis é fazer a ponte entre passado e presente de modo a acarretar discussões, reflexões, perguntas entre os alunos. Segundo FENELON (1983: 28), a maioria dos professores *quase sempre não tem nem mesmo a segurança sobre a sua própria concepção de história*. E denuncia a dificuldade do jovem professor de lidar com *as propostas de ensino de História que ele mesmo recebeu na Universidade e a realidade da formação dos alunos com os quais tem que lidar*.

Mesmo com tantas dúvidas e sem uma idéia concreta do que seja a história e como ensiná-la, acredita-se que há uma unanimidade quando se trata do seu objetivo. A questão da formação do aluno cidadão, capaz de enfrentar o mundo globalizado, está presente nos currículos e nas falas de muitos professores. Para MAGALHÃES (2003: 174), os objetivos do ensino de história, *além de formar cidadãos críticos, existe também o objetivo de contribuir para a construção da identidade, noção que é pensada para além da questão nacional, já que é preciso enfrentar a relação entre nacional e o global*.

A proposta de formar cidadãos conscientes, críticos e atuantes em sua comunidade é pauta de toda a discussão centrada na teoria curricular, principalmente na construção do currículo da disciplina História. Isso fica mais acentuado com a introdução das classes

populares nas instituições escolares fomentado o desejo de professores e alunos da formação de uma sociedade menos excludente. Para MOREIRA e CANDAU (2003: 157) é necessário os currículos trabalhem a *tensão dinâmica e complexa entre políticas da igualdade e políticas da diferença*. Os autores, MOREIRA e CANDAU (2003: 157), completam que *se os currículos continuarem a produzir e a preservar divisões e diferenças, reforçando a situação de opressão de alguns indivíduos e grupos, todos, (...) acabarão por sofrer*.

A inclusão, a cidadania, a elaboração de um currículo mais abrangente e menos excludente são assuntos relevantes no contexto atual nas discussões da área escolar. Segundo MOREIRA (2000: 129) *os direitos das populações oprimidas à democracia e à cidadania representam bandeiras a serem perseguidas com base nas propostas curriculares adotadas e nas tentativas de gestão democrática implantada nas escolas*.

A produção de conhecimento histórico, assim como o seu ensino, estão em constante processo de transformação, por isso, o conhecimento histórico não é algo parado, estanque, sem vida, segundo CONTIER (1991: 106), *há diversas interpretações sobre a construção do “fato histórico” e, por esse motivo, a história é reescrita, permanentemente (...)*, assim como a vida do professor e a do aluno. NADAI (1992/1993: 160) destaca a importância da compreensão de alunos e professores para o fato de serem *sujeitos da história (...)* *são agentes que interagem na construção do movimento social*. O professor, em sala de aula, deve ajudar o aluno a perceber que ele próprio também é um sujeito da história, pois, para CONTIER (1991: 113), *o aluno deve conceber a História como uma das formas de conhecer o mundo*. BITTENCOURT (2005: 19) completa a fala anterior ao afirmar que o ensino de História deve *contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões*.

Entretanto, esse discurso, às vezes, se restringe apenas à teoria, mas na prática não é exatamente isso que acontece. Porque, comparada com outras disciplinas escolares do currículo regular, a história possui uma carga horária inferior denunciando a hierarquia existente entre as diferentes áreas do conhecimento. Essa constatação mostra a dificuldade do professor em relação ao **conteúdo**¹⁰ e a discussão em sala de aula, pois o tempo é pequeno para o desenvolvimento de tantas novas propostas que estão surgindo nas últimas décadas. Conteúdo sim, pois não se pode ampliar, alargar a reflexão ou a criticidade de uma criança ou um jovem embasada no vazio. NADAI (1992/1993: 159) situa que uma das perspectivas

¹⁰ Grifo da autora.

atuais acerca do ensino de História é o *reconhecimento de que ensinar História é também ensinar o seu método e, portanto, aceitar a idéia de que o conteúdo não pode ser tratado de forma isolada. Deve-se (...) ensinar a pensar (refletir) historicamente.*

A partir dessa afirmação é possível perceber que a disciplina História não participa ou não faz parte das matérias consideradas mais relevantes como o português ou a matemática. Essa redução de tempo contida ainda nos currículos atuais gera também uma diminuição em relação a sua importância para a formação dos alunos brasileiros. Essa é uma prática que ainda permanece, pois em 1989 Déa FENELON (1989: 13) acusava a introdução do OSPB ser uma das causadoras de diminuição da carga horária do ensino de história no 1º grau: *a criação de OSPB (...) fragmentava ainda mais o conteúdo de Geografia e de História, além de diminuir a carga horária reservada a estas disciplinas, com evidentes prejuízos ao seu ensino.*

Essa pouca importância legada ao ensino de história parece ser uma permanência. A História do Brasil possui, ainda, um caráter pouco expressivo nos currículos das escolas, sendo a história geral a verdadeira e fundadora das demais. Elza NADAI (1992/1993: 146) denuncia que a

História pátria surgia como seu apêndice [da História da Europa Ocidental], sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. (...) com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas.

No entanto, apesar do currículo no Brasil e as suas questões referentes ao ensino de história ainda estarem caminhando, alguns pontos já parecem ser unânimes na formação dos professores de história. A principal discussão e pauta dos currículos atuais é objetivo de formar o aluno cidadão crítico e reflexivo em relação a sua realidade. As demais questões estão pautadas na aproximação entre ensino/pesquisa, ou seja, bacharelado/licenciatura, a história como processo em constante construção e transformação, a proximidade de temas relacionados a vivência do educando e o uso de fontes históricas alternativas ou variadas. Este último, foi ampliada para todos os objetos e obras, produzidos em determinado momento, que possam ser utilizados para investigação histórica.

As tendências atuais estão centradas na valorização da chamada História Crítica que permite e desenvolve a desmistificação de ideologias e valores estereotipados durante anos. Essa perspectiva permite uma preocupação em aproximar a História com as demais ciências sociais, principalmente com a Antropologia, buscando conhecer a pluralidade cultural de muitos povos, em tempos e espaços diferentes.

Neste contexto, a História passa a possuir um papel importante dentro da dinâmica da sociedade capitalista liberal de modo a rompê-la e não compartilhar dos mesmos interesses, pois segundo LOPES (2000: 108)

o saber sistematizado é predominantemente reservado ao conhecimento das classes sociais economicamente favorecidas, as quais, de forma ideológica, o transformam em idéias e práticas convenientes aos seus interesses, buscando impô-las como verdades acabadas para as demais classes sociais.

Isso demonstra a relevância de um ensino de História e de um currículo comprometido com as idéias de igualdade social, de respeito às diferenças, com o intuito de interação com diferentes grupos culturais e étnicos. O currículo da disciplina História deve ser abrangente; permitir e propiciar uma interação reflexiva, que incorpore uma sensibilidade para lidar com as diferenças. Para BITTENCOURT (2005: 14) a função do ensino de História, hoje, *é a de identificar as relações entre as atuais necessidades da sociedade contemporânea e o conhecimento histórico a ser veiculado pelas propostas curriculares.*

Neste capítulo foi possível perceber várias perspectivas sobre o ensino e o currículo relativos à disciplina História, para configurar o quadro das atuais tendências desse ensino e seu papel na formação dos alunos que adentram a escola seja regular, seja não-regular. Nota-se que do ponto de vista acadêmico é inegável a importância do conhecimento histórico e suas contribuições para a interpretação da vida social. No entanto, as dificuldades se situam na transferência desse conhecimento sob a forma curricular às escolas e alunos, pelos professores que dele se encarregam. Essa discussão será fundamental e realizá-la será um dos objetivos do capítulo 3 desta pesquisa: CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA: a transposição didática.

CAPÍTULO 2: REFERENCIAL TEÓRICO

**O currículo é lugar, espaço, território.
O currículo é a relação de poder.
O currículo é trajetória, viagem, percurso.
O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no
currículo se forja a nossa identidade.
O currículo é texto, discurso, documento.
O currículo é documento de identidade.**

Tomaz Tadeu da Silva

Este capítulo visa o entendimento do que é o currículo, não uma visão estanque ou uma verdade absoluta, mas um panorama geral porque é muito importante estudar, analisar, criticar, ponderar e pesquisar sobre o currículo e os conteúdos que o constituem para o entendimento da escola e sua função.

O objeto de pesquisa aqui desenvolvido requer o estudo das mudanças efetivas no currículo e nas práticas pedagógicas do ensino de História dentro da sala de aula. Para um melhor entendimento da pesquisa, torna-se necessário uma fundamentação teórica que oriente a análise curricular, no sentido de alargar a compreensão sobre o que é currículo e sua importância; as modalidades curriculares; a relação existente entre currículo, escola e sala de aula e as análises e as diferentes interpretações em relação ao conhecimento escolar. Efetivamente, procura-se compreender as mudanças curriculares no ensino fundamental e sua concretização em sala de aula.

Cada uma das análises teóricas apresentadas não pode ser considerada neutra, isolada uma das outras. É necessário compreender que as diferentes teorias e abordagens curriculares estão em constante diálogo. Não são vistas como verdades prontas e acabadas, mas como campos de estudo densos e inacabados, que podem propiciar à pesquisa, um grande campo de possibilidades de análise, compreensão e interpretação aprofundada das questões aqui propostas.

Para isso, é preciso partir de uma reflexão inicial sobre o conceito de currículo centrado e focalizado em métodos racionais e tecnicistas em que imperava a racionalidade da fábrica, para poder, em seguida, abordar e adotar um enfoque em que o currículo é compreendido como uma construção social (GOODSON, 2005).

Para a fundamentação teórica deste estudo, foi feita uma ampla revisão da literatura específica, procurando articular teorias sobre o currículo e as práticas executadas ou

realizadas em sala de aula. Acrescentou-se a isso outras leituras de autores da área do currículo para ajudar no entendimento das perspectivas do currículo formal, prescrito, tradicional e oculto entre outras denominações acerca das diferentes modalidades curriculares.

Essa compreensão faz-se necessário porque nas últimas décadas desenvolveram-se linhas de investigação do campo curricular envolvendo a (re)construção do saber na sala de aula. Esse tipo de proposta gerou o surgimento de estudos e pesquisas que procuram entender uma nova sistemática dos currículos, que coloca o campo do saber ao alcance dos alunos das escolas elementares e secundárias com o mesmo rigor metodológico que é proposto para as disciplinas no âmbito do sistema acadêmico. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000: 31) afirmam que *o conhecimento histórico, [por exemplo], como área científica, tem influenciado o ensino, afetando os conteúdos e os métodos tradicionais de aprendizagem.*

O tratamento que passou a ser dado ao conhecimento histórico¹¹, por exemplo, dentro dos limites acadêmicos ultrapassou as barreiras e penetrou ou foi apropriado por outros setores da sociedade com o auxílio de historiadores favoráveis à democratização do conhecimento e não de um conhecimento preso e exclusivo do meio acadêmico. Entende-se aqui democratização, não como vulgarização, mas como o saber reconstituído com ajuda de especialistas e por professores, para setores que empreendem o trabalho de resgatar a própria História. Pois, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000: 33)

o ensino de História envolve relações e compromissos com o conhecimento histórico, de caráter científico, com reflexões que se processam no nível pedagógico e com a construção de uma identidade social pelo estudante, relacionada às complexidades inerentes à realidade com que convive.

O foco de estudos, como o que aqui se apresenta, está na emergência de discussões acerca do currículo por entendê-lo como algo mais amplo que apenas uma lista de disciplinas (História, Geografia, Ciências entre outras) e conteúdos a serem transmitidos e “memorizados” por alunos. O objetivo deste capítulo está centrado na transcendência do conceito de currículo fechado e estanque a um currículo aberto e multicultural.

Este trabalho não considera o currículo como um conjunto de textos oficiais prontos e acabados e sim algo que transcende tudo isso, algo que procura e deveria estar sempre contextualizado com a realidade atual. Pois, a partir do momento em que acontece a interação entre professor/alunos e conteúdo, as variações pedagógicas se mostram devido às características singulares de cada instituição escolar e de cada sala de aula. A construção de

¹¹ A disciplina História é aqui enfatizada por ser o objeto focado durante toda a pesquisa e o estudo dessa dissertação.

um currículo também acontece em sala de aula no processo de interação conteúdo/professor/aluno.

2.1 – O que é currículo e sua importância

Atualmente, o currículo está, constantemente, presente na vida da grande maioria das pessoas. Na corrida por um emprego, um trabalho, uma colocação profissional, esse instrumento se mostra indispensável para atingir tal objetivo. *Curriculum vitae* essa palavra causa, em primeiro lugar, um sentimento de zelo, depois de responsabilidade, competência e até mesmo exageros e pequenas mentiras, pois é nele que contém o percurso de toda a vida acadêmica e profissional do indivíduo que pleiteia por uma colocação social por meio do profissional.

Isso acontece no mundo do trabalho, mas o currículo também é um instrumento que perpassa outras áreas da vida humana, mais especificamente a vida institucional de muitas sociedades.

A etimologia da palavra *curriculum* vem do latim e significa “pista de corrida”. Essa pista é o que os indivíduos ou sujeitos das sociedades atuais colocam em seus *curriculum vitae* mostrando toda a experiência e o conhecimento adquiridos ao longo de suas vidas. Segundo GOODSON (2005: 31), *a palavra curriculum vem da palavra latina Scurrere, correr, e refere-se a curso (...) currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado*. SILVA (2000:15) vai além da etimologia e de alguns conceitos antigos sobre currículo e afirma que

nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

GOODSON (2005: 17) completa que o termo *Curriculum* é uma palavra-chave com expressivo potencial de exumação, exame e análise por parte dos estudiosos.

As definições sobre o conceito de currículo são inúmeras e, inclusive, devem ser constantemente (re)elaboradas a fim de se adequar às realidades dos sujeitos os quais abarca. GOODSON (2005: 22) afirma que um *projeto de uma abrangente reconceitualização dos*

estudos sobre o currículo é a série de áreas e níveis em que o currículo é produzido, negociado e reproduzido.

Porém, para se chegar a essa posição e análise sobre as questões curriculares, um longo caminho foi percorrido e ainda está por percorrer. No Brasil, esse quadro parece mais evidente. Segundo PARAÍSO (1994: 96) *é importante verificar o que têm discutido os autores brasileiros que estudam e escrevem sobre currículo, já que tal campo de estudo ainda não se encontra consolidado entre nós.*

Realmente, apesar de um avanço na área curricular educacional brasileira ainda há muito a ser pesquisado. Muitos países parecem ter avançado um pouco mais acerca de discussões curriculares. No entanto, há um consenso sobre a carência de pesquisas na área da história da trajetória deste tema. Para KLIEBARD (1980b: 39) *uma das características mais desconcertantes na área de estudos sobre o currículo é a ausência de perspectiva histórica.* Outro autor, David HAMILTON (1992: 41), também corrobora com essa declaração ao afirmar que *parece haver uma absoluta escassez de discussão sobre as origens de “curriculum”.* Sobre isso Ivor GOODSON (2005: 83) vai além e reforça que

é importante reexaminar o estado conhecimento sociológico em relação ao currículo, pois o nosso conhecimento do currículo escolar continua seriamente pouco estudado. (...) o trabalho pioneiro nesta área continua parcial e imperfeito, se a preocupação é com o desenvolvimento do nosso entendimento teórico do currículo.

É importante salientar que a palavra currículo é muito antiga, porém, seu uso técnico no campo educacional foi um pouco mais tardio. Alguns estudiosos da área afirmam que o conceito e a aplicação do termo currículo já era praticado antes da institucionalização do termo no século XX. A idéia ou noção do termo currículo, tal como é empregada nos dias atuais, parece existir e ser praticada antes da definição e implantação do termo. SILVA (2000: 11) critica, igualmente: *uma teoria do currículo começaria por supor que existe, “lá fora”, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada “currículo”. O currículo seria um objeto que precederia a teoria, na qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo e explicá-lo.*

A teoria do currículo surge, no século XX, juntamente com um processo intenso de industrialização e urbanização que geraram unidades sociais com um grande contingente de anônimos com um papel social definido, dando origem e força a burocracia. O currículo faz parte dessa burocracia como afirma KLIEBARD (1980a: 108) ao dizer que *o contexto para a burocratização do currículo escolar que iria ocorrer no século XX estava manifesto no clima*

social e intelectual geral da sociedade norte-americana do início desse século. SILVA (2000: 22) justifica esse crescimento do campo do currículo nos E.U.A. com *a institucionalização da educação de massas*. Esse processo acelerado de urbanização e industrialização intenso começou a ocorrer na Europa e E.U.A. de forma clara no século XIX, enquanto no Brasil esse processo ocorreu após a década de 1930.

A adoção de um “currículo industrial” na educação se fez necessária pelo fato de os *administradores escolares aderirem ao movimento da administração científica da indústria, simplesmente pela interpolação de tais métodos à administração das escolas* (KLIEBARD, 1980a: 111). O espaço da fábrica, tal como produzido e apropriado pelas instituições escolares, é um lugar distante da neutralidade, igualdade ou liberdade. Segundo FONSECA (2004: 125)

o espaço da fábrica, longe de ser um espaço neutro, objetivo, é um espaço onde se estabelecem relações de dominação, controle e resistências. Muitos estudiosos (...) ocuparam-se de repensar o modo de produzir, de organizar e de operacionalizar tarefas visando aumentar a produtividade e os lucros.

Percebe-se que esse modelo está pautado na questão da racionalização da educação como é feito nas indústrias visando resultados positivos de produtividade e qualidade dos produtos gerados. SILVA (2000: 12) define, nesta perspectiva industrial e mecanizada de currículo, que o mesmo é *a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados*. O resultado dessa aproximação entre escola e indústria gerou, segundo KLIEBARD (1980: 112), a *própria teoria do currículo*.

A necessidade de uma teoria sobre o currículo está ligada, segundo SILVA (2000: 21), à *emergência do campo do currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo*. Todavia, a teoria tradicional do currículo em que impera a visão tecnicista, “racional” e industrial do currículo prevaleceu até a década de 1970. No Brasil, essa concepção acerca da teoria curricular se estende até fins da década de 1980 com o fim da política educacional originária dos governos militares¹².

A teoria curricular criada por Bobbitt e Tyler no início e meados do século XX está centrada no contexto histórico de um intenso processo tecnológico, por um mundo que viu duas Guerras de proporções jamais imaginadas, uma sociedade de industrialização rápida e crescente, de uma depressão financeira cuja falência gerou muitos problemas e reflexo em

¹² Sobre este assunto e sua relação com o ensino de História ver capítulo 1.

outras nações. Teorias são fruto de seu tempo. Assim como Tyler, Bobbitt considerou como elemento mais importante da teoria do currículo o encargo das escolas em determinar cientificamente vários aspectos da sociedade a tornar e preparar alunos para funções específicas que o contexto histórico da época exigia.

Portanto, a teoria curricular inicial foi uma teoria baseada na eficiência técnica. Professores estavam associados à imagem de operários tecnicamente preparados para a produção de um produto que deve atingir um grau específico de “qualidade”. Pois, esse produto será mais tarde aproveitado no mercado de trabalho interno e deve estar preparado de acordo com as tendências e exigências do mercado. Essa metáfora é muito evidente quando se lê e estuda sobre um pouco da história da formação da teoria curricular. Em relação a essa teoria, conhecida como a “Teoria Tradicional”, LOPES (1997: 96) afirma que a *própria sociedade é analisada sob uma ótica funcionalista, sem que sejam considerados os embates de classe e o domínio dos meios de produção por uma classe, determinante na divisão do trabalho e do conhecimento.*

O final da década de sessenta e toda a década de setenta foi um período marcado por questionamentos em todos os âmbitos das sociedades. As minorias mostram suas reivindicações e exigem seus direitos. No campo educacional não foi diferente. As metodologias, “técnicas” de ensino, a relação professor/aluno, enfim, havia a necessidade de uma revisão de um contexto que precisava urgentemente de uma transformação. O modelo padrão institucionalizado já não comportava mais certas atitudes e práticas, principalmente, as referentes às salas de aula.

A década de sessenta do século passado parece ser um marco na história das mudanças, dos questionamentos e alterações também no campo curricular. O contexto da época ajuda a compreender a intensa crítica à visão do currículo e seus objetivos. Essa situação eclodiu em várias partes do mundo ocidental ao mesmo tempo. Segundo SILVA (2000: 29)

para a literatura educacional estadunidense, a renovação da teorização sobre currículo parece ter sido exclusividade do chamado “movimento de reconceptualização”. Da mesma forma a literatura inglesa reivindica prioridade para a chamada “nova sociologia da educação”, movimento identificado com o sociólogo inglês Michael Young. Uma revisão brasileira não deixaria de assinalar o importante papel de Paulo Freire, enquanto os franceses certamente não deixariam de destacar os ensaios fundamentais de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet.

Na década de setenta, acentuam-se as discussões acerca da educação e do currículo, mas, no Brasil, pouco se estudou ou *procurou* mudar em relação às transformações sociais ou apenas da teoria curricular. PARAÍSO (1994: 99) afirma que

nos anos 70, quando se iniciava na Inglaterra a NSE¹³ e surgia nos EUA uma tendência crítica no campo do currículo, no Brasil os problemas de currículo eram vistos apenas como problemas técnicos, de caráter prático e, portanto, focalizados a partir de uma perspectiva meramente pedagógica.

Todos esses estudiosos criticam a situação educacional vigente por não compreender a realidade presente. A Educação não se configura mais de fato como uma educação de elite. APPLE (1989: 52) em uma perspectiva cultural acredita que o currículo seja *o resultado de conflitos, dentro do Estado, entre as classes médias e a elite*. Hoje, vê-se uma sociedade cheia de rupturas, com novas interpretações do mundo, onde ocorre uma abertura de diferentes campos, inclusive no que se refere à educação para as grandes massas. Segundo SILVA (2000: 30) *as teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais*.

O pensamento de LOPES (1997: 96) completa a declaração acima ao afirmar que na “Teoria Crítica” *o currículo é concebido como um terreno de produção e criação simbólica, no qual os conhecimentos são continuamente (re)construídos*. Mais recentemente surgiu o conceito das “Teorias Pós-Críticas”, que na verdade completam a idéia anterior explicitada por Lopes. Sobre as “Teorias Pós-Críticas” TURA (2002: 163) afirma que estas teorias *distinguem o currículo como uma linguagem dotada de significados, imagens, falas, posições discursivas e, nesse contexto, destaca que nas margens do discurso curricular se comunicam códigos distintos (...)*.

Esse é um conceito atual sobre currículo em que não existe algo estanque e sim a necessidade de um currículo maleável cujo objetivo é preservar e valorizar a cultura local e também se apropriar dela no processo de ensino-aprendizagem. Estudiosos da área da educação e do currículo *parecem estar de acordo quanto ao fato de a cultura ser o conteúdo substancial do processo educativo e quanto ao currículo ser a forma institucionalizada de transmitir e reelaborar a cultura de uma sociedade* (LOPES, 1997: 96).

Na atualidade, difícil é compreender o currículo como algo mais que papéis escritos, uma burocracia acerca de um conteúdo a ser ensinado. É preciso conscientizar os futuros

¹³ NSE: Nova Sociologia da Educação.

professores sobre a concepção de currículo atual que é, na realidade, um conjunto de práticas que ocorrem no âmbito da escola consciente ou não, que envolve as subjetividades inerentes ao trabalho do professor dentro e fora de sala de aula. Portanto, o currículo não deve ser usado como algo pronto ou adaptável, pois a Teoria Crítica do currículo *cria novos problemas a serem examinados* (LOPES, 1997: 97).

O currículo, numa perspectiva crítica, deve ter a função de estar voltado para o crescimento do sujeito e procurar desenvolver uma maior justiça social. Para MOREIRA (1992: 21) o currículo deve exigir *o estabelecimento de condições que propiciem uma prática e uma aprendizagem críticas* (...). APPLE (1989: 47) faz uma análise sobre o que é, sobre a importância do currículo na educação e como se dá o processo de formação do currículo. Segundo esse autor o currículo

precisa ser entendido relacionalmente, como tendo adquirido seu significado a partir das conexões que ele tem com as complexas configurações de dominação e subordinação, na nação como um todo e em cada região ou escola individual. (...) o currículo não existe como fato isolado. (...) Ele [o currículo] é o resultado dos conflitos, acordos e alianças de movimentos e grupos sociais determinado.

O currículo, como forma educacional institucionalizada, passou, então, por diversos conceitos e compreensões. A Teoria Tradicional do currículo é vista como um instrumento de transmissão de um corpo técnico de conhecimentos e de profissionais (técnicos) neutros prontos para estabelecerem os conteúdos contidos nos manuais curriculares. Já a Teoria Crítica do currículo procura se adequar às necessidades de cada contexto, de ambiente e dos envolvidos na área escolar. É o lugar de símbolos e significados deixando de lado o lugar do tecnicismo e da neutralidade.

A teoria crítica traz à realidade curricular os lados mais ocultos das práticas e sobretudo da geografia das relações, na medida que se torna possível olhar criticamente para as diversas relações, na medida em que existem quando se pensa no conteúdo e na forma daquilo que se faz no contexto das organizações escolares. (PACHECO, 2005: 115)

A emergência de estudos no campo curricular educacional é importante pelo fato de promover uma reflexão acerca dos processos de seleção que envolvem conteúdos e metodologias que privilegiam determinado grupo social. Por isso, o campo curricular deve abarcar discussões constantes a fim de melhorar a educação. PACHECO (2005: 08) salienta que o currículo tornou-se *uma prática de questionamento e problematização da realidade educativa*. SANTOMÉ (2002: 160) afirma que um projeto curricular emancipador deve

especificar os princípios de procedimento que permitem compreender e sugerir processos de ensino e aprendizagem (...), deve necessariamente propor certas metas educativas e aqueles blocos de conteúdos culturais que melhor contribuam para uma socialização crítica dos indivíduos.

Não existe neutralidade, assim como não existe a perfeição ou a verdade absoluta, portanto, o que pode ser feito são alterações, modificações e constantes transformações com o intuito de estar sempre se adequando, se adaptando ao público alvo e atingi-lo de forma eficiente e qualitativa. O currículo, hoje, deve ser compreendido como um instrumento que auxilie o educador na engrenagem do sistema educacional onde haja cooperação mútua.

2.2 – As modalidades curriculares

...o currículo só ganha vida nas salas de aula...

Antônio Flávio Barbosa Moreira

O currículo abrange muito mais que simplesmente um guia ou um programa escrito contendo métodos de ensino e o conteúdo a ser trabalho em sala de aula. Vai muito além de registros escritos. O currículo abarca toda a escola, professores, diretores, coordenadores, alunos, metodologias e conteúdos, sala de aula, pátio, horário do recreio, atividades extras, enfim tudo que faz parte da vida e da prática escolar.

O currículo não pode ser mais concebido como um corpo neutro, indiferente de conhecimentos e técnicas de ensino, mas como um conjunto de estruturas ligadas aos âmbitos social, econômico e político de uma determinada sociedade. As teorias que surgem para contestar tal concepção de currículo são chamadas de teorias críticas e pós-críticas cujo desenvolvimento acontece de acordo com o contexto histórico da educação. Esse movimento proporcionou um novo olhar sobre o currículo muito importante para uma compreensão mais profunda sobre a realidade escolar e os processo de ensino-aprendizagem.

A partir desse novo olhar e análise em relação ao currículo, foi possível verificar que o conhecimento é veiculado por uma determinada formação curricular que passa por uma seleção e legitimação de um grupo específico, por isso não é algo imparcial. Essa realidade é apontada e refletida por NOGUEIRA (2005: 58) ao afirmar que

ao contrário da homogeneização propostas pelas diretrizes oficiais (...) há no interior das escolas uma complexidade de relações em torno do currículo prescrito, envolvendo, particularmente, as formas curriculares oficiais, as formas curriculares realizadas pelas instituições e a concretude das atividades do currículo “real” desenvolvido na sala de aula, pelos sujeitos educacionais.

As teorias pós-críticas progrediram no sentido do (re)conhecimento mais coerente e complexo das relações cotidianas nas instituições escolares. Também possibilitou o direcionamento dos estudos educacionais para o âmbito da cultura, procurando compreender as subjetividades e identidades que estão envolvidas no campo do currículo e do conhecimento escolar gerando um amplo quadro conceitual baseado na análise das identidades, da alteridade e da diferença.

Independentemente desses elementos, é preciso salientar que onde há interação entre indivíduos há uma relação de poder. No currículo não poderia ser diferente. Para SILVA (2000: 16) *as teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder.* PACHECO (2005: 39) reitera essa fala ao afirmar que *o currículo pode desvalorizar-se, pode ser cerceado na sua intencionalidade sempre que entre no jogo especulativo, cujas regras nem sempre são explícitas, principalmente na conflitualidade social das reformas educativas e curriculares.*

Os curriculistas perceberam toda essa gama que envolve o currículo e resolveram sistematizar suas pesquisas e análises em forma de nomes específicos para cada parte que o currículo abrange. As leituras dos textos mostram as seguintes nomenclaturas: currículo oculto, currículo real (Forquin) ou currículo em ação ou currículo em uso (Apple), currículo ativo (Goodson), currículo prescrito, currículo oficial ou escrito. Embora o termo currículo apresente várias nomenclaturas e inúmeros significados no inteiro do sistema escolar, PACHECO (2005: 39) acredita que *o currículo é um instrumento de escolarização, com um propósito bem definido e que, tal como uma moeda, apresenta uma dupla face: as das intenções, ou do seu valor declarado, e da realidade, ou do seu valor efectivo, que adquire no contexto de uma estrutura organizacional.*

2.2.1 – Currículo escrito, currículo prescrito, currículo oficial

O currículo prescrito ou currículo oficial é aquele que se encontra na forma de um registro escrito. Este currículo é um documento que legitima a tendência dos saberes escolares de uma determinada instituição escolar de algum município, estado da federação ou de um país. Isso não significa que o currículo oficial seja algo imutável, parado no tempo ou algo inquestionável onde só existam as verdades e normas absolutas. O currículo deve ser um documento no qual haja um reflexo da sociedade em que está inserido.

O currículo escrito ou currículo oficial é aquele composto de normas, metodologias e conteúdos a serem trabalhados nas escolas. Este currículo se encontra no âmbito burocrático do Estado necessário à sua manutenção em que devem haver políticas públicas comuns a fim de manter ou proporcionar uma certa homogeneidade nacional. Além de seguir um padrão determinado por instituições internacionais respeitadas e devidamente reconhecidas. Segundo MARIN e SAMPAIO (2004: 1205) *o atual currículo prescrito (...) explica-se no conjunto das medidas consideradas necessárias ao alinhamento do país às prioridades internacionais acordadas ao âmbito internacional.*

O conceito de currículo escrito para GOODSON (2005: 21) refere-se *a uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização.* Já MOREIRA (1996: 12) acredita que um currículo nacional é uma expressão que indica *os padrões a serem atingidos nacionalmente, as estruturas básicas das disciplinas, assim como o conjunto formado por metas, padrões, processo instrucional e avaliação.*

Na realidade, o currículo escrito (oficial ou prescrito) é normatizado, ou seja, tem por objetivo ser um padrão. GOODSON (2005: 21) afirma que

o currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante a retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições.

Sabe-se que há conflitos em torno do currículo escrito, por estar ligado as instituições governamentais, que de uma maneira ou outra defendem interesses de uma determinada camada da população. É importante destacar que o currículo prescrito ou oficial possui um valor simbólico que se reflete na prática. Portanto, não é apenas esta modalidade de currículo que compõe a prática docente.

As diferentes concepções, tanto a concepção tradicional como a concepção da “Teoria Crítica” do currículo, apresentam rupturas, mas também semelhanças entre si. Seja na visão

tradicional que não se percebe na relação currículo/educação um terreno repleto de discussões e questões a serem analisadas; ou na concepção da “Teoria Crítica” do currículo cuja afirmação se baseia na não existência de uma cultura homogênea, unitária e universalmente aceita. Ambas salientam a função primordial do currículo: a orientação do ensino.

Apesar de ser o alvo da maioria das críticas, o currículo escrito ou formal é necessário. Essa necessidade surge da precisão de algo referente a uma determinada sociedade e suas questões. É preciso que haja algo para ser referência entre instituições educacionais, professores e alunos; e até mesmo entre órgãos públicos e privados ligados, de alguma maneira, à educação. Segundo CANDAU e MOREIRA (2003: 166), o efeito disso será a *construção de uma sociedade e de uma educação verdadeiramente democráticas, construídas na articulação entre igualdade e diferença, na perspectiva do multiculturalismo emancipatório*. PACHECO (2005: 126) acredita que *a discussão do papel do Estado na construção das políticas curriculares, em nome de uma escola pública e eficiente, é fortemente legitimada pelo desejo de aplicar os conhecimentos adquiridos no campo da administração à educação*.

2.2.2 Currículo oculto

O currículo oculto parece ser um termo criado pelos pesquisadores da Teoria Crítica do currículo. No entanto, anteriormente aos curriculistas da Teoria Crítica, os funcionalistas já mencionavam os pressupostos desse conceito. Os funcionalistas trabalhavam o conceito de currículo oculto pelo viés do papel da autoridade, das normas estabelecidas de comportamento, pontos positivos e negativos, ou seja, a prática da recompensa/prêmio e de castigos e punições.

O currículo oculto não faz parte, de forma direta e explícita, dos currículos oficiais ou prescritos. Pois, são nas entrelinhas, na subjetividade e nas relações entre professor/aluno dentro dos limites da sala e aula e da escola onde o currículo oculto aparece. Esse termo centra-se nas questões ausentes ao currículo oficial, pois não há regras explícitas de certos comportamentos e atitudes.

Os primeiros autores a utilizar o termo foram, segundo SILVA (2000), Philip Jackson – em 1968 – e Rebert Dreeben em um trabalho intitulado “On What is Learned at School”. Os dois autores desenvolveram uma definição funcionalista para o termo cuja menção, em

Jackson, se referia à união entre conteúdo e poder que cada educador e educando deveria dominar para obter êxito na vida escolar. A visão funcionalista de currículo oculto determinava, como desejável, o ensinamento implícito de comportamentos de obediência e adaptação, conforme era previsto para o bom funcionamento da sociedade.

Esse conceito, muito trabalhado no contexto inglês das teorias curriculares críticas, se relaciona ao ensino por uma forma implícita e sutil de inculcar regras, normas, comportamentos, atitudes e valores exigidos pela sociedade. O currículo oculto ensina a seus alunos a estrutura da sociedade e da escola por meio de rituais e regras que mobilizam os alunos a perpetuarem tal prática apreendida na escola, sem que exista menção em relação a tais práticas. Segundo SILVA (2000: 78) o currículo oculto pode ser definido como o conjunto de *todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.*

FORQUIN (1996: 192) acredita que currículo “real” é diferente de currículo oculto, pois o autor defende que a *noção de currículo oculto implica a idéia de alguma coisa implícita ou invisível, que a sociologia se dá por tarefa explicitar ou fazer parecer (...).* O currículo oculto existe para efetivar seu objetivo que segundo SILVA (2000: 79) é ensinar por meio de *rituais, regras, regulamentos, normas (...)* o conformismo, a obediência, o individualismo. Parece haver um consenso entre os autores especialistas nessa área sobre o currículo oculto, ou seja, utilizar regras não previstas no currículo formal ou escrito. São imposições ou acordos não formais ou protocolares feitos entre alunos e professores em sala de aula.

Nessa perspectiva, corre-se o risco de confundir o conceito de currículo oculto com o currículo real. Porém, é necessário discernimento e estudo para compreender que o currículo oculto é subjetivo e implícito, é uma relação na qual os sujeitos, muitas vezes, não percebem a transmissão ou uma sutil imposição de certas normas e condutas discretamente “ensinadas” em sala.

2.2.3 - Currículo “real” (Forquin), currículo em ação, currículo em uso (Apple)

O currículo “real” é um assunto delicado que envolve toda a concepção de currículo e de ensino. Afinal é o que “realmente” acontece na relação explícita e/ou implícita estabelecida entre professor, aluno e ensino. A partir do momento no qual o professor entra em sala para

ministrar uma aula sobre um determinado assunto, cujo conteúdo encontra-se no currículo prescrito ou oficial, não se pode acreditar que tal aula será exatamente igual a sugerida na parte metodológica e didática dos manuais, guias ou parâmetros curriculares oficiais de uma determinada região ou localidade. As relações sociais são subjetivas e, portanto, as relações entre os sujeitos educacionais não são neutras e sim permeadas de conflitos e de relações de poder. A crença na neutralidade dos currículos e das relações entre os sujeitos educacionais gera, segundo APPLE (1989: 46), um disfarce ou encobrem *as realidades do poder e do conflito que fornecem as condições para a existência de qualquer currículo*.

Apple (apud GERALDI, 1994) utiliza o conceito “currículo em uso” para denominar o currículo cotidiano da escola. Para GERALDI (1994: 117) o currículo [“real”] *é entendido e trabalhado como um conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar*.

A partir da concepção e das análises de MARIN e SAMPAIO (2004: 1205), o currículo “real”, ou em ação ou currículo em uso *é aquele que se desdobra em práticas no interior da escola, cuja determinação não se origina apenas das prescrições oficiais, mas de muitos fatores que interferem no desenvolvimento do trabalho escolar*. FORQUIN (1996: 191) completa e reitera essas falas ao afirmar que **o currículo “real” é aquilo que é realmente ensinado nas salas de aula, que se pode conhecer por observação ou por pesquisa direta com os professores e os alunos, por oposição ao “currículo formal”, ou oficial, tal como aparece na análise dos programas e dos cursos**.

Para fazer uma pesquisa sobre o currículo em sala de aula, é necessário saber que existe algo além do currículo oficial cujo objetivo não pode evadir-se durante a observação. GERALDI (1994: 117) retrata o currículo em ação como *aquilo que ocorre, de fato, nas situações típicas e contraditórias vividas pelas escolas, com suas implicações e concepções subjacentes e não o que era desejável que ocorresse e/ou o que era institucionalmente prescrito*.

Cada escola apresenta suas peculiaridades, especificidades e particularidades. O mesmo acontece com cada série ou módulo de ensino. Também cada sala de aula, inclusive da mesma série ou ciclo, possui características próprias. As realidades de cada um desses elementos que compõe o cotidiano e o processo educacional e pedagógico são determinantes nas práticas escolares. MARIN e SAMPAIO (2004: 1205) completam ao afirmarem que esses elementos expressam *tanto as marcas políticas quanto as condições e os problemas sociais e econômicos que atingem a vida de seus usuários*.

Essa realidade educacional não pode ser compreendida apenas pelo viés do olhar e da análise dos alunos ou professores, mas de todos os envolvidos na gestão, na produção e na participação do processo de ensino-aprendizagem e das práticas educacionais, que vão além da sala de aula. *O processo de aprendizagem e de construção do saber, de fato, é uma ação coletiva, envolvendo professor e alunos em sua construção, a fim de buscar respostas e superar limitações.* (FONSECA, 2004, p.111)

Sabe-se que no espaço escolar o currículo ganha vida, pois é ele que, de fato, representa o cotidiano das escolas, traduzido pelas contradições e, muitas vezes, é marcado pela ruptura entre teoria e prática. A prática em sala de aula reflete as contradições, mescladas pelas subjetividades e diferentes conflitos, traduzindo, desta forma o currículo real. Este representa o que de “fato” acontece dentro das salas de aula no processo de interação entre professor, aluno e conteúdo.

2.3 - A relação existente entre currículo, escola e sala de aula

A análise das teorias acerca do currículo auxilia a compreensão sobre as práticas e os discursos curriculares. Estes transitam no cotidiano escolar e, no caso desta pesquisa, no cotidiano da sala de aula. No âmbito da transmissão pedagógica ocorrem questionamentos que muitas instituições escolares e educadores fazem em relação à validade do conhecimento que são conduzidos a trabalhar ou a negação ou a omissão de certas condutas “impostas”, refletindo a realidade escolar.

É importante salientar que a escola, assim como o currículo, não é o lugar da neutralidade e da imparcialidade. Ao contrário, é o local de conflitos e disputas cujo envolvimento perpassa por todos os agentes educacionais. APPLE (1989: 49) afirma que as escolas *são tanto instituições culturais quanto econômicas*. PACHECO (2005: 115) completa ao afirmar *que a escola traduz-se, nos dias de hoje, num direito constitucional, com funções culturais, sociais, políticas e econômicas bem declaradas (...)*. A escola, segundo CANDAU e MOREIRA (2003: 160) *é mais que transmissora da cultura, da “verdadeira cultura”, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas*.

No entanto, a escola também é o espaço da aquisição e de produção de conhecimento. É o espaço onde ocorre a socialização do conhecimento científico e sua transformação, sem perder a qualidade e a legitimidade, em saber escolar e pedagógico. Por isso, MONTEIRO

(2002: 144) acredita e ressalta que a escola *é a instituição que educa através da instrução*. CANDAU e MOREIRA (2003: 160) acreditam que a escola *é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade*.

O que acontece na sala de aula é uma tentativa, do professor, de conseguir articular o conhecimento erudito ou científico com um conhecimento que seja acessível aos alunos. Para CORTESÃO e STOER (2003: 202) essa prática coloca o professor em um papel de autor e agente que visa contribuir para que os alunos *desenvolvam atitudes críticas e conscientes, que estrutura as características de um dispositivo de diferenciação pedagógica*. Porém, isso requer do professor, segundo CANDAU e MOREIRA (2003:157), *uma nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação*.

O professor, assim como o aluno, faz parte de todo o processo que envolve as práticas curriculares e educacionais. O professor tem um papel muito importante dentro da escola, pois é o sujeito mediador e que proporciona ao aluno a transgressão. O não conhecimento por parte do professor sobre as novas discussões e debates acerca das questões pedagógicas podem prejudicar todo o processo. GERALDI (1994: 127) afirma que o professor é um *sujeito que domina um certo saber, isto é, o produto do trabalho científico, a que tem acesso em sua formação (...)*. De outro lado, *há a necessidade de articular os conhecimentos com as necessidades, reais ou imaginárias, da transmissão destes conhecimentos*.

Por isso, a relação existente entre currículo, escola e sala de aula deve ser de cumplicidade, porém, ao mesmo tempo, deve ser questionadora e conflituosa para que haja uma constante (re)elaboração das práticas pedagógicas a fim de adaptar-se à realidade de cada escola. Sabe-se que na sala de aula, professores e alunos interagem e edificam uma maneira peculiar e específica de concretização do conhecimento pedagógico, entrecortado por agentes externos e internos como de um determinado contexto escolar, das histórias dos sujeitos escolares e da própria sociedade.

Na construção da prática pedagógica, o professor reformula questões e conceitos voltados para a realidade escolar. Na produção de conhecimentos no ensino de História, por exemplo, professores e alunos se empenham mutuamente, na resolução de problemas levantados em sala de aula. Nessa perspectiva, o professor abandona a sua tradicional e retrógrada função de transmissor de conhecimentos para trabalhar em um procedimento de investigação coletiva, que deverá estimular e facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, pode-se afirmar que a escola não apenas transmite saberes, mas também os

produz. Por isso, é importante analisar a mediação didática como um dos aspectos de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem.

A escola como espaço de interação entre os sujeitos educacionais, segundo FORQUIN (1996: 195), *constitui o local e o laboratório no qual se elaboram configurações cognitivas verdadeiramente originais, que constituem de alguma forma, o centro de uma cultura escolar sui generis*. LOPES (1997: 108), completa essa idéia ao afirmar que a escola é, simultaneamente, *uma instituição de veiculação do conhecimento científico e/ou erudito, mediado pelo conhecimento escolar, e uma instituição de veiculação do saber cotidiano e de constituição do habitus*¹⁴ *que a sociedade seleciona para as gerações mais novas*.

Portanto, é possível perceber que a escola não é o lugar da passividade, nem da inércia ou aceitação, e, sim o lugar das discussões, das constantes (re)construções do saber e do conhecimento. Sobre isso, APPLE reitera (1989: 49) que a escola é *um local para a produção de práticas culturais alternativas ou de oposição*. FORQUIN (1996: 196) afirma que a escola e seus elementos *são capazes, através de seu poder de modelagem do habitus, de influenciar as práticas culturais e os modos de pensamento que predominam, num país, num momento dado*.

Para FONSECA (2004: 246) a escola, na atualidade, *é concebida como instituição social que concretiza as relações entre educação, sociedade e cidadania, sendo uma das principais agências responsável pela formação das novas gerações*. O papel da escola ainda tem um lugar importante na formação e construção do cidadão de uma determinada nação onde serão apreendidos valores, normas, condutas, mas também é o lugar onde haverá oposição, transgressão e discussão sobre os mesmos.

2.4 – O conhecimento escolar: recontextualização ou transposição didática?

Os termos “Recontextualização” e “Transposição Didática” ou ainda “Mediação Didática”, sinteticamente, significam o processo pelo qual o conhecimento científico passa até chegar à sala de aula sendo apropriado, adaptado e trabalhado com os alunos, transformando-se em conhecimento escolar. Dois diferentes autores se destacam nesta parte do trabalho, pois

¹⁴ Conceito utilizado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu.

pesquisando e analisando o mesmo processo de transformação do conhecimento científico e acadêmico em conhecimento escolar, diferem das perspectivas: Bernstein e Chevallard. O primeiro visa uma perspectiva no campo da sociologia, enquanto o segundo se enquadra e defende a perspectiva do campo da didática. Essas são construções conceituais que fazem parte da prática pedagógica do professor (enquanto sujeito) e de sua relação com a “transmissão” do conhecimento concretizados em sala de aula. Segundo NOGUEIRA (2004: 40), essas duas perspectivas

revelam o interior do processo pedagógico, sendo que o que realmente as diferencia, não é tanto o foco da reflexão, mas o lugar onde cada um teoriza. Enquanto o primeiro [Bernstein] toma como ponto de partida, o olhar da Sociologia e, posteriormente de uma Sociologia do Currículo, Chevallard parte de um olhar de dentro do campo da Didática, permitindo, (...), uma compreensão mais ampla da constituição e da configuração de um conhecimento mais específico e próprio da educação escolar.

É importante ressaltar que o conhecimento socializado pela escola em seus diferentes níveis relaciona-se com a articulação entre a natureza do conhecimento escolar e o processo de transformação durante a prática pedagógica. PACHECO (2005: 25) acredita na existência de uma dupla vertente que norteia a questão curricular: *a institucional, que se situa no plano da organização social, política e escolar; a didática, que ocorre ao nível dos eventos curriculares da sala de aula.*

O conhecimento que é transmitido nas escolas é constituído por saberes científicos e saberes cotidianos, ou seja, o conhecimento acadêmico passa por uma reformulação, transforma-se em um saber acessível ao público discente, mas sem perder a sua característica científica. Essa mistura entre esses saberes acontece em um processo constante de inclusões e omissões no interior de uma determinada cultura, em um tempo e em um espaço definidos.

2.4.1 – Recontextualização

Na complexidade das relações que emergem do contexto das instituições escolares, o currículo se constitui como um campo fértil e, ao mesmo tempo, ambíguo de (re)construções que delineiam a forma curricular e pedagógica de uma determinada realidade educacional, de uma determinada instituição escolar inserida em contextos político, econômico e social específicos.

Essa realidade educacional possui, não só a figura do professor, mas outros materiais que ajudam no processo da “transformação” ou “tradução” do conhecimento científico em conhecimento escolar. Segundo CORTESÃO e STOER (2003: 200) a recontextualização do saber é praticada por meio *dos livros de textos e outros materiais didáticos cujo conteúdo e linguagem o professor se limita a veicular durante o acto de ensino (...).*

Bernstein classifica dois tipos de currículo¹⁵: o *currículo de coleção* e o *currículo integrado*. O primeiro possui uma relação fechada entre os conteúdos e disciplinas escolares, os limites entre elas são bem definidos. O segundo, o currículo integrado, procura ter um corpo curricular mais amplo e volta-se e preocupa-se com o aluno enquanto sujeito, como ser integrante e integrado com o processo de ensino aprendizagem (NOGUEIRA, 2004). Em relação a diferenciação destes currículo para Bernstein, FORQUIN (1996: 189) ao longo do tempo ocorreu *a passagem de um currículo caracterizado por uma forte compartimentação entre as áreas de ensino para um currículo mais “integrado”, onde as promessas e os riscos de transparência substituem os constrangimentos, mas também as pretensões da “serialidade”.*

Nesta pesquisa, o que interessa em Bernstein são seus conceitos desenvolvidos para a compreensão da prática pedagógica interna, ou seja, no interior da sala de aula. Bernstein analisa o processo de transformação do conhecimento que é retirado do seu contexto original e modificado segundo regras implícitas, de acordo com a forma que o texto, o conteúdo são trabalhados na prática pedagógica e os processos inerentes à dinâmica dessas atividades escolares.

Para CORTESÃO e STOER (2003: 190) o conceito de recontextualização de Bernstein refere-se ao *espaço que gera os enquadramentos, as possibilidades e os próprios espaços da teoria pedagógica, da investigação sobre educação e das práticas educativas*. As práticas educativas perpassam pelo currículo “real” (trabalhado anteriormente) que envolve as atividades e discursos desenvolvidos em sala de aula. É onde ocorre a “transformação” do conhecimento acadêmico em conhecimento escolar ou pedagógico.

Para Bernstein, segundo CORTESÃO e STOER (2003: 191), o processo de recontextualização *faz com que seja possível ocorrer uma apropriação, uma realocação,*

¹⁵ Nesta dissertação, esse assunto não será aprofundado. Mais detalhes nas dissertações “A Seleção dos Conteúdos Escolares: da prescrição à ação docente” de Eni de Faria Sena e “A apropriação do conhecimento em sala de aula: Relações com o currículo numa escola pública do ensino fundamental” de Marlice de Oliveira e Nogueira, apresentadas no Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

uma refocalização e a realização de um relacionamento através das instituições de ensino superior (...), através de outros meios de divulgação.

2.4.2 – Transposição Didática

Chevallard é um outro autor cujo trabalho também se baseia na “transformação” ou “tradução” dos conhecimentos ou conteúdos produzidos no âmbito acadêmico e sua transformação ou o processo de didatização, ou seja, a “criação” de uma linguagem adaptada ou adequada às salas de aula.

Antes, essa linguagem era interpretada de maneira errônea, segundo CHERVEL (1990: 181) a “transposição didática” era *a necessidade de simplificar, na verdade vulgarizar, para o público jovem, os conhecimentos que não se lhe podem apresentar na sua pureza e integridade*. E completa que o trabalho dos pedagogos era *arranjar métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido e melhor possível a maior porção possível da ciência de referência*.

No entanto, hoje, não é mais dessa maneira que se interpreta o termo “transposição didática”. Na verdade, este é um termo designado para relatar e explicar o processo de transformação do saber erudito, acadêmico em um saber pedagógico acessível aos alunos. FORQUIN (1992: 34) analisa o termo “transposição didática” como um processo constantemente mutável e cuja compreensão depende de vários elementos como o contexto histórico específico e de uma determinada sociedade. O autor acredita que o

processo de transposição acadêmica dos conteúdos de cultura não constitui absolutamente um fenômeno constante e uniforme, mas varia em suas formas, em sua intensidade, em seus resultados, segundo as sociedades, os públicos escolares e os níveis de ensino, as matérias ensinadas, as ideologias e as práticas pedagógicas.

LOPES (1997: 106) se apropria do termo “transposição didática” de Chevallard e o modifica para “mediação didática”. Segundo a autora, o conceito “mediação didática” possui um sentido dialético e ela o define como *um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia*.

CHEVALLARD (2001: 146) ressalta que essa transformação do conhecimento científico e acadêmico em conhecimento pedagógico ou escolar deve ser criteriosa. O próprio

docente precisa ter um conhecimento profundo e bem feito da sua área de conhecimento para que ocorra, de forma efetiva e sem enganos conceituais, a mediação entre ambos conhecimentos. *É preciso conhecer os mecanismos que regem essa reconstrução para controlar os efeitos que esta terá sobre o desenvolvimento ou a aplicação do currículo. Somente assim poderemos evitar que o projeto curricular sofra deformações que torne irreconhecível a prática docente.*

Para Chevallard, o processo de transposição que ocorre no interior do sistema de ensino deve ser compreendido na dinâmica específica dos saberes escolares e no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o conhecimento do funcionamento didático de uma disciplina, no caso a História, torna-se indispensável para a compreensão do processo de transposição didática na sua totalidade. Segundo ANHORN (2003: 160) não conhecer a dinâmica interna de uma disciplina pode gerar uma tendência em *superestimar a autonomia dos professores no processo, fazendo com que a avaliação das reformas curriculares fique dependente quase que exclusivamente da boa vontade e/ou de sua capacidade no momento de sua implementação.*

PINSKY e PINSKY (2005: 22) corroboram com os pressupostos de Chevallard ao afirmar que *mais do que o livro, o professor precisa ter conteúdo.* E mais especificamente o professor de História, completa os autores (PINSKY e PINSKY, 2005: 23), *é o elemento que estabelece a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando,* por isso é necessário que o professor conheça tanto um quanto o outro.

Esse processo de transformação do saber acadêmico em saber escolar que o torna possível ser ensinado nas escolas, exige dos professores e especialistas a preparação de instrumentos e metodologias capazes de proporcionar uma aprendizagem sistematizada. Ao mesmo tempo, os professores devem estar aptos a elaborar saberes acessíveis, em uma dinâmica que envolve a didatização do ensino escolar. O exercício da ação docente, segundo FONSECA (2004: 63), *consiste no domínio, na transmissão e na produção de um conjunto de saberes e valores por meio de processos educativos desenvolvidos no interior do sistema de educação escolar.*

O processo pelo qual acontece a “mediação didática” proposta por LOPES (1997: 107), embasada em Chevallard, envolve o trabalho de professores em elaborar explicações para os alunos, o que *acaba por instituir novas formas de abordagem de conceitos científicos, novas configurações cognitivas, não necessariamente equivocadas.* Na verdade, completa LOPES (1997: 107), os professores criam *novas formas que facilitam a compreensão de conceitos, inclusive pela comunidade científica.*

CAPÍTULO 3 – CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA: a transposição didática

“(...) o homem, como ser pensante, sujeito e objeto, processo e produto do trabalho, é o agente social, material e intelectual capaz de analisar, compreender e contribuir para transformar a realidade a partir das contradições geradas pelo trabalho que realiza, em conjunto com os outros homens”.

Olga Teixeira Damis

Este capítulo vai procurar aprofundar a análise do capítulo anterior acerca da discussão sobre a didatização ou o processo de transformação e adaptação do conhecimento científico para o conhecimento escolar. O diálogo entre Didática e currículo constitui um dos eixos desta pesquisa.

Para entender a discussão e o exame deste capítulo é necessário fazer uma análise sobre a área do conhecimento da Didática na contemporaneidade. Afinal, essa é uma disciplina ou área do conhecimento dentro da Educação que permeia outras diferentes áreas cujos cursos de licenciatura fazem parte da habilitação curricular. Além disso, a didática é área que permeia o currículo “real”, pois ela é a “mistura” entre o conteúdo da disciplina e a metodologia aplicada pelo professor em sala de aula. Em meio a estes conceitos está o saber, considerado central para pensar as práticas escolares.

Não apenas isso, mas porque a Didática é o “conteúdo” apropriado por estudantes dos cursos de licenciatura cujo destino, na maioria dos casos, é a sala de aula. É a didática que, de uma maneira ou outra, ensina aos futuros professores a transpor o conhecimento acadêmico para a sala de aula repleta de crianças, adolescentes, jovens ou adultos. Segundo PACHECO (2005: 27) *numa visão mais global existe um trajecto comum entre o currículo e a didática que não pode ser alterado pelas diferentes nomenclaturas das disciplinas e pelos vários departamentos universitários.*

Alguns problemas comuns do início da carreira de magistério são o choque entre o que é estudado nas universidades e as turmas de escolas de ensinos fundamental e médio. Alguns cursos de Didática esquecem ou perdem de foco os inúmeros públicos que o novo educador encontrará quando chegar ao mercado de trabalho.¹⁶ Os alunos variam de acordo com a faixa

¹⁶ Aqui, Mercado de Trabalho é considerado como as escolas públicas e particulares disponíveis para os formados em licenciatura pelas universidades de todo o país.

etária, as condições socioeconômicas e a própria política interna das diferentes instituições escolares disseminadas por todo o país.

Para compreender melhor toda essa dinâmica do ensino e do conceito da Didática e suas conseqüências para a sala de aula é preciso que se reflita sobre as modificações pela qual essa disciplina passou, pois durante um longo período da história educacional brasileira, a Didática foi considerada *como um conjunto de regras, visando assegurar aos futuros professores as orientações sobre o trabalho docente* (DAMIS, 1992: 20), ou seja, essa disciplina tinha por objetivo fazer com que professores, por meio de regras consideradas gerais e universais, conseguissem *transmitir* o conteúdo indicado dentro de um currículo oficial, centrado em si mesmo.

Atualmente, o papel da didática está sendo contestado e revisto pelo fato de carregar, ainda, o pesado fardo do tecnicismo fortemente destacado na década de 70, durante a Ditadura Militar (1964-1985) ou simplesmente ser considerada uma disciplina baseada em métodos ou conjunto de regras adaptáveis em qualquer sala de aula. A partir de algumas permanências e rupturas/transformações que permeiam a Didática faz-se necessário ampliar o contexto histórico para poder compreender o processo pelo qual passou até chegar nas discussões atuais. Como as exemplificadas por PIMENTA (2000: 19) que procura (re)significar a Didática *a partir da análise das novas necessidades contemporâneas, pelas inovações pedagógicas e de formação de professores (...) a didática emerge da investigação sobre o ensino como prática social viva*.

Então, é preciso discutir a função ou o papel dessa disciplina para o esclarecimento de alguns elementos que dizem respeito ao papel que eles ocupam no ensino de História. No entanto, é necessário a indagação de qual é a finalidade social do ensino. Essa finalidade descrita nos currículos oficiais é transposta para a sala de aula? Caso a resposta seja positiva, como isso acontece?

É importante lembrar que a didática tem um papel relevante para se entender os mecanismo do ensino e sua finalidade social. Isso quer dizer que, em um estudo sobre o ensino e o currículo de História, elementos que constituem a didática, são os formadores de uma capacitação teórica do professor. Uma das formas de constituição dos elementos que formam o processo de ensino é a chamada “transposição didática” categoria auxiliar da teoria do currículo e que descreve como os conteúdos são transformados para serem absorvidos pelos alunos.

Contudo, trata-se de argumentar a favor da introdução da reflexão epistemológica no debate que se estabelece dentro dos campos da Didática e do Currículo, para pensar a temática

central desta dissertação – as tramas que envolvem o “currículo real” e sua interação com os saberes históricos – a partir das questões destacadas e exploradas pela teoria da transposição didática elaborada por Yves Chevallard.

3.1 Uma breve retrospectiva sobre a história da Didática no ensino brasileiro: sua relação entre conteúdo, professor e aluno

Durante os primeiros anos da Era Vargas (1930-1945) houve movimentos importantes em prol de uma didática institucionalizada, VEIGA (1992: 30) cita que *por força do art. 20 do Decreto-Lei nº 1190/39, a Didática foi instituída como curso de disciplina, com duração de um ano. (...) em 1941, o curso de didática passa a ser considerado um curso independente, realizado após o término do bacharelado (...)*. PIMENTA (2000: 31) completa que em 1939, no Brasil, foi instituído o curso de pedagogia cujo objetivo era formar *bacharéis denominados “técnicos em educação”*.

Nesse mesmo período foi lançado o Manifesto dos Pioneiros em defesa da Escola Nova cuja crítica se baseia nas antigas práticas pedagógicas predominantes até então. Segundo SAVIANI (2004: 35) *é um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país*. Essa questão é completada por VEIGA (1992: 31) ao afirmar que *o escolanovismo propõe um novo tipo de homem, defende os princípios democráticos, isto é, todos têm o direito a assim se desenvolverem*. Tal movimento justifica VEIGA (1992: 31): *valoriza o indivíduo por ser dotado de poderes individuais, cuja liberdade, iniciativa e autonomia devem ser respeitados*. Segundo CANDAU (1998: 17) o escolanovismo foi um movimento que esteve centrado na superação da *escola tradicional, em reformar internamente a escola*.

No entanto, parece que esse movimento ficou apenas no papel, pois as práticas adotadas em sala de aula continuaram centradas na figura do professor como transmissor do conhecimento e o aluno como um receptor de informações passivo e alheio aos conteúdos. Nesse período, para VEIGA (1992: 32) a didática está *fundamentada nos pressupostos psicológicos, psicopedagógicos e experimentais, cientificamente validados na experiência e constituídos em teoria, ignorando o contexto sócio-político-econômico*.

Durante o processo de Redemocratização do Brasil (1945-1964) muitas mudanças, ou até mesmo, conquistas foram perdidas por meio de decretos e leis que modificaram consideravelmente as antigas práticas pedagógicas. Segundo VEIGA (1992: 32,33)

em 1946, o Decreto-Lei nº 9053 desobrigava o curso de Didática (...) a Didática perdeu seus qualitativos geral e especial e introduz-se a Prática de Ensino Sob forma de estágio supervisionado.(...) O ensino da didática também se inspirava no liberalismo e no pragmatismo, acentuando a predominância dos processos metodológico em detrimento da própria aquisição do conhecimento.

Durante o Regime Militar, assim como o ensino de História, a didática, enquanto disciplina componente da formação do professor, sofre intensas modificações sendo implantada a idéia do tecnicismo.

Assim como o ensino de História, a didática passou por momentos de repressão no sentido de evitar uma reflexão ou processo de crítica dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Em contraposição a essa realidade, inúmeros movimentos de emancipação começam a surgir, demonstrando que as mudanças ocorreram ao longo de um processo de abertura política e democratização do país.

Nos debates acerca dessas discussões, emergem e se consolidam diferentes posições e tendências teóricas mais ou menos relativistas ou universalistas, influenciando as orientações das investigações desenvolvidas no campo da Didática e do Currículo, ao longo da última década no Brasil.

Então, hoje, na contemporaneidade, o ensino da didática segundo FONSECA (2004: 102) deve proporcionar ao sujeito *formação de atitudes diante do conhecimento formal que possibilita ao individuo transformar-se como individualidade sociocultural por meio de sua participação na ação coletiva de ensino aprendizagem*. Ou seja, não se podem ignorar os conteúdos, como se os mesmos incorporassem todos os problemas relativos ao processo ensino-aprendizagem. Deve-se valorizá-los no sentido de trazê-los de volta à sala de aula com (re)significado para o aluno estabelecendo relações com sua realidade, seu cotidiano e suas experiências.

3.2 A Didática hoje e seu diálogo com a disciplina História

O principal objetivo da didática, hoje, é quebrar o antigo paradigma centrado na concepção de professor transmissor e aluno receptor. As indagações acerca deste tema são qual o papel da didática e qual a importância do professor e do aluno com o conhecimento. Não se deve compreender a didática como um meio de aplicar normativamente um conjunto de regras e conhecimentos. O ensino de História também rompeu com este paradigma centrado no professor detentor do conhecimento e aluno “tábua rasa” receptor do conhecimento histórico.

A instituição escolar em sua totalidade é o lugar para a apreensão, compreensão e interação com o conhecimento normativo e sistematizado elaborado por teóricos da área para a educação geral de um país. Como objeto de estudo, as finalidades da seleção cultural e da distribuição de conteúdos são discussões do contexto do sistema escolar, sempre atravessadas por determinações históricas e políticas. Por isso, para entender o objetivo da Didática, é necessário entender o lugar onde isso é praticado, ou seja, as instituições escolares. Para LIBÂNEO (2006: 70) *a escola tem sido abordada como espaço de realização tanto dos objetivos do sistema de ensino quanto dos objetivos de aprendizagem*

Em um regime dito democrático, a escola propõe a ser o lugar na integração social, mas também um lugar da divulgação e construção de um conhecimento que viabiliza a melhoria, o progresso, o avanço de uma sociedade em todos os sentidos, inclusive no da inclusão e não da segregação social, como vem correndo. Segundo LIBÂNEO (2006: 70) *a escola situa-se na confluência entre as políticas educacionais/ diretrizes curriculares/ formas organizativas do sistema e as ações pedagógico-didáticas na aula.*

O conhecimento não pode ser algo restrito apenas a uma elite intelectualizada, detentora do saber como a Igreja Medieval fazia. Não é o objetivo, nem a intenção do ensino transformar a população em seres alienados e alienantes. Por isso, faz-se preciso saber que a escola, *como direito de todos, foi instituída socialmente como uma forma de transmitir o saber que a humanidade sistematizou ao longo de sua existência* (DAMIS, 1992: 14). Além disso, a escola para LOPES (2000: 107) *é uma instituição social com a função específica de proporcionar aos indivíduos que a frequentam o acesso ao conhecimento sistematizado; acumulado historicamente.*

No entanto, a escola também guarda suas ambigüidades, seus problemas, sua complexidade e, até mesmo, seus paradoxos. ROCHA (1996: 50), apresenta a seguinte definição:

Um estabelecimento escolar é (...) o espaço de conscientização, mas também de alienação; do adestramento dos corpos para serem livres mas também para serem explorados; da luta entre utopias voltadas para a construção de um novo futuro e de ideologias voltadas para o passado.

A falta de diálogo entre as universidades e as escolas é um fator que prejudica o processo de transposição didática. Segundo LIBÂNEO (2006: 76) *no aspecto da produção acadêmica, a notória e recorrente falta de relação orgânica entre a universidade e o mundo concreto das escolas e professores, mormente entre a pesquisa acadêmica e os professores que atuam na linha de frente do sistema escolar* causa uma desconexão entre a linguagem acadêmica e o mundo das representações dos professores e de sua prática docente.

Na própria universidade há uma separação entre didática e currículo, sendo que, nesta pesquisa, são considerados elementos fundamentais para entender o processo de mediação didática e que são dados que subsidiam o entendimento e a dinâmica do conceito de currículo real. Segundo PACHECO (2005: 22) *o currículo tem sido associado ao conteúdo, ao programa dos processos de formação (formal e informal) e a didática aos processos de implementação dos mesmos.*

Os alunos se apropriam de diferentes conhecimentos de maneiras diversas, em lugares e com pessoas diversas. Para LOPES (2000: 107) os indivíduos se encontram em *estado permanente de aprendizagem e [esta] se dá em diferentes níveis e ocorre de forma assistemática e espontânea*. Porém, o saber escolar é um saber, um conhecimento específico e se “adquire” também de maneira específica e em um local específico, no caso, a escola. O saber escolar é sistematizado, normativo. MONTEIRO (2002: 78) completa que o saber escolar é *um saber com configuração cognitiva própria e original da cultura escolar*. Segundo LOPES (2000: 107) para compreendê-lo é necessário *organizá-lo formalmente de modo que os elementos que o compõem possam ser utilizados e modificados em outras ações*.

Essa organização se faz necessária pelo fato de inúmeros saberes e conhecimentos estarem em constante diálogo dentro da sala de aula. Para FONSECA (2004: 118) *os saberes das disciplinas, os curriculares, os profissionais e os saberes da experiência (...) Enfim, todos esses saberes, mediados pela ação dos sujeitos (alunos e professores), são reconstruídos e constituem os chamados saberes escolares*. Por isso, a importância do espaço escolar, enquanto lugar da produção do conhecimento. Um dos objetivos da escola, aponta LOPES (2000: 108) é de ajudar aos alunos a apropriar-se desse saber para criar *condições de enfrentar as exigências da vida em sociedade*. E nesse ponto reside um aspecto da importância social do saber escolar, pois a escola, afirma FONSECA (2004: 101) *não só forma indivíduos, mas*

produz saberes, produz uma cultura que penetra, participa, interfere e transforma a cultura da sociedade.

Para que o aluno compreenda os conteúdos trabalhados em sala de aula, é preciso que o educador tenha consciência de sua ação codificadora, pois o seu papel está centrado na função, segundo MONTEIRO (2002: 78), de *tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis*. O saber escolar não pode ser compreendido como algo estanque, parado, sem reflexão ou qualquer tipo de crítica. Ao contrário, segundo LOPES (2000: 109) *a objetividade e a universalidade do saber escolar apóiam-se no conhecimento científico, nas suas diferentes formas de interpretação da realidade*. O problema que se apresenta na maioria das escolas é utilizar o conhecimento científico como verdades absolutas, essa prática acaba por mostrar realidades distorcidas e não comprometidas com o verdadeiro conceito de conhecimento.

Isso acontece, muitas vezes, pelo fato de algumas escolas ainda possuírem o antigo hábito de acreditar que o professor é o detentor de todo o saber ou conhecimento e o aluno ser considerado apenas um receptáculo de informações; sem que haja um filtro, ou a prática reflexiva e crítica por parte do alunado e, também, muitas vezes, por parte do professorado. A didática vista pelo viés da pedagogia tradicional, aponta VEIGA (1992: 28) *está centrada no intelecto, na essência, atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos; os métodos são princípios universais e lógicos; o professor se torna o centro do processo de aprendizagem, concebendo o aluno como um ser receptivo e passivo*.

Afinado com essa concepção de educação, durante muito tempo, o padrão de ensino do país esteve pautado nas relações de poder percebidos da hierarquização dos saberes e das relações sociais. O sistema de ensino instituído no país, segundo GASPARELLO (1996: 79) teve como base um modelo com disciplinas separadas e estanques, *isoladas em espaços fechados e hierarquizados*. A autora completa ao afirmar que as escolas possuíam *características instituidoras de um tipo de organização do espaço, de controle e de vigilância expressando uma visão de cultura como soma de saberes compartimentalizados em programas oficiais e centralizadores*.

Esse não é o caminho da didática na contemporaneidade, ao contrário, hoje é necessário compreender e analisar a didática como um processo de “aprender a aprender” o conhecimento escolar. A finalidade básica da educação é desenvolver um processo de compreensão entre o conteúdo e a prática, a realidade e a vivência do aluno. LOPES (2000: 112) aponta que para que isso ocorra é preciso que o professor crie *um ambiente na sala de*

aula propício ao diálogo, levando os alunos a refletir sobre os porquês e os comos da ação, através de um processo de interação.

O ensino de História e a pesquisa histórica, na contemporaneidade, vêm apresentando mudanças de paradigmas. Com a introdução de alguns conceitos da “História Nova” desenvolveu-se a utilização de diferentes fontes históricas para as pesquisas. Segundo Jacques LE GOFF (1998: 28), *a História Nova ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a história (...) fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de produtos de escavações arqueológicas, documentos orais e etc.* Acredita-se que para o aluno compreender o conhecimento histórico ou outro conhecimento é preciso que o professor o reconstrua em um processo de reelaboração desse conhecimento. *Esse é um caminho da educação histórica da qual a sala de aula é um espaço privilegiado que pode possibilitar a desnaturalização de uma visão crítica do passado que está presente em nossas vidas.* (SCHMIDT, 2005: 59).

A preocupação da Didática e do ensino de História é a compreensão pelos alunos dos objetivos propostos nos planos de aula. Estes possuem os conteúdos a serem ministrados, seus objetivos e os instrumentos que serão utilizados para o desenvolvimento da atividade proposta. Para isso, é preciso entender a Didática, revela LOPES (2000: 110), *como a ação de ensinar como uma atividade de mediação pela qual são providos as condições e os meios para os alunos se tornarem sujeitos ativos no processo de apropriação do saber sistematizado.*

Neste momento surgem novos entraves que, na maioria das vezes, impedem do professor/educador ampliar, questionar, analisar e refletir sobre a sua prática em sala de aula. Assim como o próprio aluno precisa refletir, pensar e tomar consciência do seu papel na escola e em sala de aula, além de compreender a importância de interagir com o conhecimento. Nesse sentido, CANDAU (1998: 17) observa que *o processo de ensino-aprendizagem, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social.*

A função do professor em sala de aula e sua interação com seus alunos são o centro das discussões da Didática. ROCHA (1996: 50) aponta que a prática do docente ocorre quando há o *sentido de transformar o ambiente* (estabelecimentos de ensino) *para que os alunos, sujeitos da aprendizagem, também se transformem.* Sobre essa função docente LOPES (2000: 106, 107) conceitua que o mesmo deve atuar como *mediador entre o saber escolar e os educandos que se encontram em suas salas de aula. (...) O trabalho docente é a atividade*

que dá unidade à dinâmica ensino-aprendizagem pelo processo de mediação entre o conhecimento a ser aprendido e a ação de apropriação desse conhecimento.

CANDAU (1998: 15) completa que o professor, para um bom desempenho de seu papel, deve ter *o domínio do conteúdo e a aquisição de habilidades básicas, assim como a busca de estratégias que viabilizem esta aprendizagem em cada situação concreta de ensino, constituindo problemas fundamentais para toda proposta pedagógica.*

Porém, as condições que a maioria dos professores encontram ao se depararem com a realidade da sala de aula, do corpo discente e das instituições escolares acabam por prejudicar, atrapalhar ou, até mesmo, inviabilizar seu aprendizado e tudo que estudou na universidade sobre o que é a Didática e como torná-la prática diante do fato real. Para tanto, é necessário que o professorado tenha sensibilidade para entender, segundo LOPES (2000: 107), *as condições de vida do educando, sua relação com a escola, sua percepção e compreensão do conhecimento sistematizado a ser estudado.*

A melhora do ensino e uma possível superação dos problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula ocorrem quando o professor/educador consegue ampliar sua consciência em relação a sua própria prática, para isso, PIMENTA (2000: 23) diz que *o alargamento da consciência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza na ação.*¹⁷

Acredita-se que para a realização de uma prática docente de qualidade é necessário que o profissional da educação desenvolva habilidades e competências para exercer tal função. Não basta o conhecimento acadêmico, científico, formal e institucionalizado, na verdade, é preciso mais. Esse mais está permeado em experiências e práticas vivenciadas em sala de aula, pois essa profissão lida com seres humanos, portanto, deve haver a consciência a juízo que nenhuma pessoa/sujeito é igual a outra. A “História Nova” desenvolvida na Escola dos Annales quebrou o paradigma positivista e possibilitou à História uma diferente interpretação, a partir do momento que inseriu, na História escolar, a História Cultural, ou seja, uma História centrada no cotidiano, na vida social dos indivíduos e não os tratando como uma grande massa amorfa; uma História que está em constante movimento, um eterno processo de mudanças e não algo parado no tempo dos grande heróis. Segundo LE GOFF (1990: 31) a posição dos “Annales” pode ser compreendida em *recusar a história superficial e simplista (...) e que o essencial é esse apelo a uma história profunda e total.* O autor completa (1990: 32) que *não há realidade histórica acabada, que se entregaria por si própria*

¹⁷ No texto original a autora, Selma Garrido Pimenta, escreve este trecho do texto em itálico. Pelo fato de neste texto o trecho ser uma citação, achou-se conveniente grifar para destacá-lo.

ao historiador. Portanto, esse novo paradigma historiográfico, em sala de aula, necessita de uma “nova didática”, centrada nas questões políticas, econômicas, e, principalmente, sociais.

3.3 A “Transposição Didática” do ensino de História

Atualmente, um ponto importante nas discussões acerca das teorias curriculares educacionais perpassa pelo “currículo real”, ou seja, aquilo que realmente acontece na sala de aula. Esse “fenômeno” conta com a participação do professor, dos alunos e do conteúdo ministrado e selecionado pelo currículo formal e pelo professor. O “como” este conteúdo é trabalhado pelo professor em sala que é o foco desta dissertação. A “transposição didática” segundo Chevallard a “transformação” ou a “tradução” dos conhecimentos ou conteúdos produzidos na universidade e seu processo de didatização ou “criação” de uma linguagem adaptada às salas de aula.

O termo “transposição didática” é encarregado de explicitar o procedimento de transformação do saber erudito em um saber pedagógico acessível aos alunos. Os saberes dominantes não são os únicos saberes válidos. A conceituação de saber assumida nesta pesquisa identifica-se com aquele que está no plano histórico de uma produção da área das disciplinas cuja validação não está na dependência de uma visão pessoal e subjetiva, mas sim associada ao contexto histórico cultural dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

Essa transposição não é tarefa simples e mecânica, pois esse processo não está conectado apenas com o trabalho seletivo dos conteúdos e/ou com a definição de valores a serem transmitidos. O processo de transposição ou mediação didática exige de professor a condução dos objetivos e métodos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Na relação professor/aluno/conteúdo ou conhecimento, o professor atua como mediador da produção dos saberes escolares.

Hoje, o conceito de “transposição didática” oferece uma abordagem mais completa para o entendimento dos saberes escolares acerca da teoria curricular, possibilitada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Porém, o que não se sabe é se esse debate permite uma mudança da maneira como o ensino de História é ministrado nos diferentes estados, regiões, localidades e escolas brasileiras. Apesar de tantas discussões e debates acerca do currículo e do ensino de História, algumas indagações permanecem: o professor tem a informação sobre essas mudanças? Quais fatores influenciam as mudanças? Como essas mudanças influenciam na transposição didática?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm o objetivo de auxiliar o professor em relação aos conteúdos e às propostas de atividades e de trabalho para todas as séries, ou ciclos dos ensinos fundamental e médio. No entanto, quando o jovem professor encontra uma turma com mais de trinta alunos, com características heterogêneas, tudo parece mais difícil. A universidade, o curso de graduação e as licenciaturas, na maioria das vezes, estão muito distantes da realidade de uma sala de aula. Por isso, a Didática é importante, pois, segundo PACHECO (2005: 23) *esta área do conhecimento é que permite associar os métodos aos conteúdos, relacionando-se com a transformação pedagógica dos mesmos.*

O Brasil, como país que ainda está muito aquém em relação a uma educação para todos e de qualidade, precisa repensar também a formação de seus professores. A separação entre pesquisa e ensino, entre bacharelado e licenciatura é algo a ser revisto e analisado. A falta de uma educação continuada deve ser pauta dos problemas educacionais. Em muitos lugares desse imenso território encontram-se profissionais do ensino sem a habilitação necessária para o cargo que ocupa.

Ainda hoje, há professores que acreditam na verdade absoluta dos livros didáticos enquanto manuais de como dar uma aula. No caso da disciplina história há casos grotescos de livros renomados com erros de data, nome de pessoas importantes, omissão de conteúdo. Não é o objetivo deste trabalho analisar o livro didático, porém, é necessário que haja uma reflexão acerca da seleção dos conteúdos/ saberes e de como esse conhecimento contido nesse material chega às salas de aula e é divulgado para os alunos. Para o historiador francês Michel DE CERTEAU (1991: 13)

existe uma perigosa disparidade entre a enorme proliferação metodológica na historiografia científica e a sua ausência ao nível dos manuais. O conteúdo do manual pode mudar: uma história econômica ou cultural substitui uma história puramente política e diplomática. Mas a maneira como a historiografia se constrói, as razões das suas modificações, etc, permanecem escondidas. O manual continua a ser autoritário.

LOPES (2005: 78) revela que, em muitos casos, *o livro didático permanece sendo encarado como material indicador do currículo a ser cumprido.*

Como ensinar, trabalhar a História em sala de aula na atualidade? O conhecimento histórico formal é oriundo da universidade, é um saber feito, estudado por especialistas de cada sub-área da História. Todavia, esse conhecimento se transforma em um conhecimento escolar para chegar, de maneira acessível, aos discentes da educação básica. Esse processo

não deixa de ser seletivo e filtrado por diferentes interesses: do professor, da escola, da região que provém os alunos e até mesmo do próprio governo, como se vê nos documentos oficiais.

A “transformação” do saber/conhecimento acadêmico em saber/conhecimento escolar é um processo importante para se entender a melhor maneira de trabalhar o ensino de História em sala de aula sem a vulgarização do senso comum, mas também sem a complexidade da universidade. Esse processo é denominado “transposição didática”. E esse processo deve contribuir para que o ensino de História consiga atingir o seu objetivo maior: formar crianças, jovens e adultos para se tornarem cidadãos conscientes e reflexivos, sujeitos atuantes na sociedade em que vivem.

Partindo de um olhar de análise dentro do campo do currículo, pode-se apreender o processo de construção dos saberes escolares em sua complexidade, tanto do ponto de vista sócio-histórico como epistemológico. Entre os pesquisadores que trabalham com essa linha de pensamento destaca-se Yves Chevallard. Apesar de suas obras inserir-se no campo da Didática do ensino da Matemática, sua teoria tornou-se referência para pensar a questão do ensino em outras disciplinas. As críticas ao conceito de transposição didática, propostas e difundidas por Chevallard, reiteram as singularidades e especificidades do conhecimento escolar.

Antes, porém, é necessário trabalhar e definir melhor o conceito de transposição didática. Foi um termo utilizado, primeiramente, na área da matemática e está sendo, nos últimos tempos, apropriado por diferentes áreas do conhecimento. Segundo MONTEIRO (2002: 78) a questão acerca do termo transposição didática começou

enunciada, pela primeira vez, por Verret em sua tese Les Temps des Études, defendida na França em 1975. Posteriormente, Chevallard e Joshua (1982) utilizaram esse conceito no campo do ensino da matemática para examinar as transformações sofridas pela noção matemática de distância entre o momento de sua elaboração (...) e o momento de sua introdução nos programas de geometria franceses (...).

O termo transposição didática, neste trabalho, é baseado na concepção do mesmo por Chevallard. O próprio CHEVALLARD (2000: 45) define o conceito de transposição didática como

Un contenido de saber ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un

*objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica.*¹⁸

Ou seja, o saber desenvolvido nas universidades, o saber acadêmico, é diferente do saber ensinado em sala de aula. É justamente o arranjo, a “locomoção” do saber erudito em um saber trabalhado em sala de aula com os alunos dos ensinos fundamental e médio que se denomina transposição didática. A teoria central do termo transposição didática consiste na idéia que o saber acadêmico para se tornar apto a ser ensinado, passa obrigatoriamente por um processo de transformação impostos pelos imperativos políticos e didáticos.

A possibilidade de utilização do conceito de “transposição didática” ou “mediação didática” no campo da História precisa ser discutida de forma a abordar os problemas e as características específicas dos processos que constituem essa área do conhecimento. Para BITTENCOURT (2005: 25)

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

É importante e necessário avaliar as possibilidades e os limites deste conceito quando transplantado do seu contexto original – a Matemática – e utilizado como instrumento de inteligibilidade nas diversas áreas de conhecimento. Segundo MONTEIRO (2002: 102), a História

é uma ciência hermenêutica que mais do que explicar pode compreender. (...) Assim, a objetividade é praticamente impossível de ser atingida na História. Em seu lugar é melhor falar de distanciamento e busca da imparcialidade, que deve ser fundamentada numa postura intelectual - através do domínio do método de pesquisa e de produção do conhecimento – e ética.

O conceito de transposição didática, trabalhado por Chevallard, não se limita em ser apenas um instrumento de tradução de saberes, mas é também um instrumento de ruptura cuja necessidade interessa à Didática, para que a mesma possa se constituir em seu próprio campo. É preciso introduzir, no campo da Didática, uma reflexão epistemológica que considere não apenas a pluralidade dos saberes, mas as diferentes questões com as quais eles se relacionam. A mediação didática proposta por esse teórico e adaptada para a área de História precisa ser

¹⁸ Tradução livre da autora da dissertação: “um conteúdo do conhecimento que tenha sido designado como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto do conhecimento em um objeto de ensino é denominado *transposição didática*.”

discutida em relação aos seus objetivos. Para SCHMIDT (2005: 59), *em relação à transposição didática do procedimento histórico, o que se procura é algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação de elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico.*

A História escolar, pelas características de sua disciplina de referência, possui a dimensão axiológica como uma questão central, que se expressa na seleção dos conteúdos a serem ensinados e na forma como eles são apresentados. BITTENCOURT (2005: 25) salienta que *a História escolar não é apenas uma transposição da História acadêmica mas constitui-se por intermédio de um processo no qual interferem o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais.*

Nesse sentido, o professor se torna uma peça importante na engrenagem educacional, ou seja, é o elemento essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. NIDELCOFF (1998: 7) enfatiza que o principal objetivo dos professores é *dar instrumentos para a análise da realidade, dentro de um aspecto desta realidade, aquela que levará os alunos a se conhecerem através do conhecimento dos outros homens em geral: os homens da sua localidade, do seu tempo, de outras localidades e de outros tempos.*

E é acerca desse conceito que este texto vai trabalhar: como transpor o ensino de História produzido nas universidades, tão intelectualizado, para um meio acessível ao público das instituições de ensino sem se tornar vulgar, tolo, sem ocorrer um prejuízo de conceitos, ou até mesmo transformar a história em algo sem sentido?

Em relação a algumas dessas questões MONTEIRO (2002: 81), sobre a transposição didática, afirma que

a definição do saber a ensinar apresenta portanto os caminhos possíveis para a elaboração do saber enquanto um objeto de ensino. (...) o contraste com o saber acadêmico é fundamental pois permite que se desvele a ficção da unidade do saber acadêmico, possibilitando a articulação da análise epistemológica com a análise didática. É a análise do conceito no saber acadêmico comparada com a análise do mesmo conceito no saber ensinado que pode revelar a especificidade da construção didática realizada.

As dificuldades de transpor os novos paradigmas historiográficos produzidos nas universidades para a sala de aula do ensino fundamental são inúmeras. A barreira entre universidade/escola e pesquisa/ensino é um dos problemas apontados para as novas discussões sobre a História trabalhada em sala de aula. Segundo SOUZA (1999: 301) um dos principais entraves para a contextualização dos conteúdos é *a precariedade e dificuldade da*

transposição didática no ensino de História afinado com a produção historiográfica corrente.

ANHORN (2003: 141) afirma que o próprio

saber histórico não se apresenta como objeto de fácil transposição. A possibilidade de “dessincronização” do saber – uma das condições sine qua non, na perspectiva chevallardiana, para um saber considerado ensinável – é um dos aspectos mais problemáticos da disciplina História.

No entanto, é importante salientar que quando ocorre o encontro e a contraposição entre o saber acadêmico e o saber ensinado nas salas de aula desvelam-se inúmeras possibilidades de se interligar algumas características relevantes do conteúdo com os princípios metodológicos para as metodologias da Educação. O principal foco do processo de ensino-aprendizagem da disciplina História é a compreensão de seus estudos e sua importância para a sociedade por parte dos discentes. Segundo SCHMIDT (2005: 59) o objetivo da transposição didática é *fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História.*

Nesse momento dá-se o encontro entre a disciplina de origem e o saber escolar que será atualizado pelo currículo real. MONTEIRO (2002: 81) reitera esta idéia quando afirma que ao

contrastar o saber escolar com o saber acadêmico permite identificar as transformações e as características, principalmente na sociedade atual, onde as ciências constituem um corpo sistematizado de conhecimentos, elaborados a partir de critérios rigorosos quanto aos aspectos de ordem teórico-metodológica, e onde o saber escolar vai buscar legitimidade.

O processo de mediação didática realizado pela instituição escolar implica a “facilitação” do processo de ensino-aprendizagem da disciplina de referência. Nessa perspectiva se enquadram muitos dos procedimentos de ensino que partem do concreto até chegar aos conceitos abstratos, bem como várias estratégias de ensino baseadas no cotidiano dos alunos. A questão que envolve a seleção dos conteúdos a serem ensinados é objeto de constantes conflitos. Entretanto, parece haver um consenso entre os professores que a transposição didática deve enfatizar, segundo AMANTEA, CAPPELETTI, COLS e FEENEY (2006: 48), *a necessidade de que os conteúdos tenham significação do ponto de vista social, atendam aos requisitos da vida contemporânea e preparem o aluno para uma adequada inserção comunitária.*

Para que as novas discussões acadêmicas cheguem às salas de aula não apenas como reprodução, mas em forma de reflexão por parte de professores e alunos, SOUZA (1999: 304) sugere que *é preciso se apossar de novos códigos lingüísticos, novos códigos de pensamento e de uma nova filosofia da História*. Porém, a necessidade da transposição didática acontece devido ao fato de segundo CHEVALLARD (2000: 25) *el funcionamiento didáctico del saber es distinto del funcionamiento académico; porque hay dos regímenes del saber, interrelacionados pero no superponibles*.¹⁹

Para tanto, é preciso identificar e analisar o papel do ensino de História. Por que a História está tanto nas discussões intelectualizadas e politizadas quanto nas salas de aula de ensinos fundamental e médio? Qual a necessidade, o papel do ensino de História? Será que os professores/educadores dessa área do conhecimento sabem a resposta a essas perguntas? Para KNAUSS (1996: 28)

o conhecimento histórico deve ser orientado no sentido de indagar a relação dos sujeitos com os seus objetos de conhecimento, provocando seu posicionamento, questionando as formas de existência humana e promovendo a redefinição de posicionamentos dos sujeitos no mundo em que vivem. (...) a produção do saber histórico evidencia-se como instrumento de leitura do mundo e não mera disciplina.

Em relação à melhor adequação à função de professor, de um bom profissional da área de História SOUZA (1999: 304) afirma que é necessária uma *melhor formação teórico-prática do professor, além de se dotar os alunos de instrumentos e recursos didáticos que lhes permitam apropriar-se de uma nova história viva e muito mais complexa*.

O professor de História deve ser muito dinâmico e acompanhar as tendências da informação e do conhecimento, precisa estar atento ao conjunto de saberes que é produzidos na área da Educação e da História. FONSECA (2004: 63) aborda que o *historiador-educador ou professor de história é alguém que domina não apenas os mecanismos de produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitam o exercício profissional da docência*.

A transposição didática, como já mencionado anteriormente, traduz ou transforma o conhecimento produzido nas universidades em conhecimento escolar. A composição efetuada nesse processo atende a um programa que está ali para ser tornado público – o currículo prescrito – que passa, segundo MONTEIRO (2002: 111), por uma *dessincetização em relação ao seu contexto de origem e precisa ser submetido a um controle social de aprendizagem*.

¹⁹ Tradução livre da autora da dissertação: “o funcionamento didático do saber é diferente do funcionamento acadêmico, são regimes inter-relacionados do conhecimento, mas não sobrepostos”.

O professor de História lida com conceitos muito abstratos, pouco palpáveis e, muitas vezes, controversos. Na sua maioria, os temas trabalhados em tal disciplina são complexos, lida com datas muito longínquas, portanto, cabe a esse profissional, segundo ROCHA (1996: 60) *propiciar um ambiente tal que se permita ao educando construir a ponte entre o significado que já possui e o correlato de maior nível de abstração proposto*. SCHMIDT (2005: 59) acredita que a

transposição didática do fazer histórico pressupõe, entre outros procedimentos, que se trabalhe a compreensão e a explicação histórica. Podem ser priorizados alguns pontos da explicação histórica para serem transpostos para a sala de aula e comporem o que se denominaria a Educação Histórica.

O professor não pode ser considerado uma máquina de conhecimento, ou uma enciclopédia ambulante cheio de arquivos prontos para serem acessados. Ele é um ser humano que, como seus alunos, adquiriu e adquire conhecimento de diversas formas. O saber do professor/ educador, para FONSECA (2004: 102), está pautado em

um saber plural, proveniente de diversas fontes, adquirido ao longo do tempo, nos diferentes espaços da vida e de formação. (...) constituído pelos conhecimentos específicos das disciplinas ou áreas de formação, os saberes curriculares, os saberes pedagógicos e os saberes práticos da experiência.

E essa gama de conhecimentos, adquiridos ao longo da sua trajetória, deve ser aproveitada na transposição do saber apreendido na universidade e aquele trabalhado no cotidiano da sala de aula de modo a trazer significado ao conteúdo trabalhado para seus alunos. Para ROCHA (1996: 53), isso é possível se o ensino de História for *capaz de contribuir para que o aluno possa ler o seu entorno social, qualificando-o, assim, ao mesmo tempo, para uma atuação política consciente e para o mundo do trabalho*.

3.4 Qual é a função do ensino de História?

Essa é uma pergunta difícil de responder e que está em pauta na atualidade, no sentido de busca de uma utilidade. Será que isso é uma característica da sociedade capitalista? Onde tudo deve fornecer um retorno, ter uma finalidade específica?

A centralidade desta pesquisa está na análise de como o ensino acadêmico é filtrado, passado, transposto, modificado para os currículos oficiais que, chegando às mãos dos

professores, também é filtrado pela didática proposta pelo educador atingindo a sala de aula no formato do currículo real. Então, como isso acontece? Será que os professores conseguem absorver e adaptar o conteúdo e as propostas contidas nos currículos à realidade dos alunos?

Para entender melhor essa dinâmica, é necessário contextualizar o momento vivido atual da escolaridade nacional com suas influências internas e externas. O sistema capitalista liberal influi fortemente para fazer com que a disciplina História seja uma facilitadora da exclusão e da segregação social, deixando-a sem sentido. Para que isso não ocorra ROCHA (1996: 65) afirma: *sem que o conjunto da população adquira um mínimo de conhecimento da nossa trajetória como povo dificilmente se poderá produzir um projeto não-excludente de nação.*

Percebe-se a falta de sentido da História devido ao fato do hoje ser um momento histórico cujo presente, o momento, o instantâneo são muito valorizados e o passado começa a ficar sem sentido. Crianças e jovens tem o futuro pela frente. Adultos precisam recuperar o tempo perdido. Sempre o tempo, mas nunca o tempo passado. Onde fica o passado? Para que serve estudá-lo em um mundo onde tudo se transforma o tempo todo? Para NIKITIUK (1996: 16) *o conteúdo de História não é o passado, mas o tempo ou, mais exatamente, os procedimentos de análise e os conceitos capazes de levar em conta o movimento das sociedades, de compreender seus mecanismos, reconstituir seus processos e comparar suas evoluções.* A disciplina história, na atualidade tem um papel primordial nas questões das práticas sociais e culturais. Segundo ANHORN (2003: 145) *o saber histórico, seja na sua versão acadêmica ou escolar, inclui-se nas práticas sociais que têm como função a construção coletiva do sentido.*

O professor de História, muitas vezes, esquece da importância dessa área do conhecimento para a ampliação dos olhares dos indivíduos; é o lugar que possibilita uma aprendizagem acerca de como aprender a conhecer, a lidar e a respeitar as diferenças e contradições existentes no mundo. É relevante que a sociedade, o corpo docente e discente tenham consciência de que as pesquisas históricas e o ensino de História são, eles próprios, históricos já que tentam responder a questões colocadas num determinado contexto, lugar e época.

No meio acadêmico onde a História é valorizada, a cultura é disseminada, o passado e pesquisas sobre ele fazem sentido. Porém, quando todas essas pesquisas e conhecimentos produzidos nas universidades são selecionados pelos currículos oficiais e em seguida novamente filtrados pelos educadores, o sentido dessa área do conhecimento adquire novos

contornos, transformações, adaptações; pois o público alvo nem sempre está interessado no seu conteúdo.

Muitos alunos se perguntam ou questionam ao professor para que serve a História. Sobre isso MONTEIRO (2002: 3) afirma que os alunos

expressam de alguma forma a falta de sentido por eles percebida no que é ali [a sala de aula] ensinado. Os professores se esforçam para dar uma resposta convincente, explicando a importância do conhecimento da dinâmica das sociedades e suas transformações ao longo do tempo, mas fica a sensação de que a compreensão do significado desse estudo não se realiza.

Esse problema pode ser percebido, segundo JULIÁ (2002: 40), pelo fato do modelo escolar ter,

após muito tempo imposto condicionantes institucionais à transmissão de saberes, estabelecendo as práticas de aprendizagem especializadas, organizando uma programação das aprendizagens segundo seqüências temporais razoáveis, que supõem uma aquisição progressiva das expertises e um controle regulado dessas aprendizagens, segundo procedimentos de verificação que permitem uma certificação social dos conhecimentos adquiridos.

Então como (re)significar a História para os alunos? É preciso superar certos estigmas que o ensino de história carrega ao longo de sua existência como disciplina escolar. Uma delas é a memorização tão temida e ao mesmo tempo insistentemente presente no imaginário das pessoas, inclusive dos alunos. KNAUSS (1996: 41) aponta que implantar *o processo de investigação na aprendizagem* [da história] *suspende uma antiga etapa: a fixação. (...) a cronologia e as biografias ganham um novo sentido, pois não é a sua memorização que interessa, mas a sua interrogação.*

Para a efetivação da (re)significação do ensino de História para o alunos é necessário, segundo PINSKY e PINSKY (2005: 23), que o passado seja *interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente (caso contrário, estudá-lo fica sem sentido).* Portanto, as aulas de História serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e o presente. A História ensinada, considerada apenas uma das versões disponíveis sobre o passado, contribui, segundo MONTEIRO (2002: 108), *para fazer os jovens compartilharem da memória atual dos adultos, tal como eles a reelaboram hoje e que, por sua vez, é objeto de disputas e conflitos entre diferentes versões presentes no cotidiano e na cultura.* Os alunos devem estar envolvidos nessas discussões dinâmicas e complexas cujo papel da História escolar seja contribuir e proporcionar um instrumental para a análise crítica do passado e, principalmente, do presente. Para PACHECO (2005: 167) *a verdade do*

conhecimento escolar depende, acima de tudo, de uma matriz interactivamente dinâmica entre o pessoal (quem aprende), o social (onde se situa a escola) e a cultura (a seiva que corre no interior da escola).

Para Lucien Febvre, citado por Jacques LE GOFF (1998: 34) o historiador deve estar atento às *relações entre presente e passado, isto é, “compreender o presente pelo passado”, mas também ‘compreender o passado pelo presente’ – donde há necessidade de um método ‘prudentemente progressivo’*. A seleção sobre o conteúdo da História a ser ensinado tem por preocupação, segundo ANHORN (2003: 147), oferecer uma *inteligibilidade ao mundo, implica que seus objetos de saber não sejam apreendidos apenas como conceitos ou tramas conceituais, mas também e principalmente em termos de configurações discursivas que se constroem em torno de intrigas específicas mais amplas.*

O interesse para que isso aconteça deve partir do professor cujo conteúdo específico deve ser conhecido e estudado. Para Chevallard citado por ANHORN (2003: 146) o olhar do professor/educador deve estar centrado *na dinâmica da vida dos saberes quando transpostos e ensinados*. As propostas curriculares e o próprio currículo oficial devem ser do conhecimento do professor, até mesmo, para fazer as modificações e adequações necessárias à sala de aula. O currículo não pode ser considerado um inimigo ou uma “camisa de força” e sim um auxílio da prática docente. ROCHA (1996: 51) mostra cautela e cuidado por parte do professor quando o currículo é percebido como fornecedor de *diretrizes para ações de controle social*. O docente precisa ter prudência ao utilizar o currículo, pois, segundo completa ROCHA (1996: 50), *a realidade é tão rica e dinâmica que jamais um currículo poderá captá-la plenamente.*

Também é importante e preciso que o professor saiba quando acontece a apropriação do conhecimento pelo seu alunado. Sobre como, quando e como acontece a assimilação do conhecimento, KNAUSS (1996: 27) aponta que *cabe indicar que o fenômeno do conhecimento ocorre a partir da experiência dos homens na relação com o mundo em que vivem. É a partir de sua existência, portanto, que os homens constroem sua visão e compreensão de mundo.*

No entanto, para que isso se efetive, é necessário que haja profissionais devidamente qualificados e que o ensino de História seja devidamente valorizado. Para PINSKY e PINSKY (2005: 22) *é necessário, portanto, que o ensino de História seja revalorizado e que os professores dessa disciplina conscientizem-se de sua responsabilidade social perante os alunos, preocupando-se em ajudá-los a compreender e – esperamos – a melhorar o mundo em que vivem.* O papel do professor de História e do historiador para BITTENCOURT (2005:

14) perpassa à necessidade urgente desses profissionais em *evitar a amnésia da sociedade atual marcada por incertezas e perspectivas indefinidas*.

Hoje, o futuro parece algo mais próximo e palpável. Portanto, segundo RUIZ (2005: 77) *não é mais possível falar do futuro porque as velhas teorias deterministas, de uma história positiva, uma sucessão linear e progressiva não passavam de uma ilusão*. Para compreender melhor o mundo em que vivemos e a educação que queremos, é preciso que o professor não confunda *informação com educação* (PINSKY e PINSKY, 2005: 22).

É preciso estar atento para compreender as dificuldades vividas por alunos e professores no cotidiano do seu trabalho. Ao mesmo tempo, analisar este cotidiano possibilita abraçar novas perspectivas para pensar alternativas que aprimorem o processo de ensino-aprendizagem da disciplina História. Sendo assim, é necessário ouvir o corpo discente e docente e poder avançar na superação do senso comum. A inovação que surge quanto aos objetivos da Educação é, segundo BEITTENCOURT (2005: 19), *a ênfase atual ao papel do ensino de História para a compreensão do “sentir-se sujeito histórico” e em sua contribuição para a “formação de um cidadão crítico”*.

As reflexões deste capítulo oferecem subsídios e instrumentos de grande potencial para a análise da prática docente, do processo de transposição didática do ensino de História. Foi possível perceber, ao longo desta pesquisa, as dificuldades dos monitores-professores em absorver e adaptar o conteúdo acadêmico apreendido na universidade e as propostas contidas nos currículos, próximas da realidade e do cotidiano dos alunos trabalhadores. Portanto, o processo de transposição didática não ocorreu, na medida em que, às vezes, os monitores-professores observados não conseguiram transformar o conhecimento histórico acadêmico em conhecimento histórico escolar. Isso significa que os cursos de didática e prática de ensino dos cursos de licenciaturas precisam ser revistos e analisados para adaptarem-se à nova realidade escolar e ao público que o futuro professor encontrará nas diferentes instituições escolares.

A análise, na prática docente, do processo de transposição didática em sala de aula, os instrumentos metodológicos e a formação acadêmica do professor de História são os elementos que constituem o capítulo 4, A SALA DE AULA E O ENSINO DE HISTÓRIA: o currículo “real”. Este se apresenta contendo situações observadas em aulas dos monitores-professores que participaram desta pesquisa e que também serão objeto de análise.

CAPÍTULO 4: A SALA DE AULA E O ENSINO DE HISTÓRIA: o currículo “real”

As propostas curriculares que concebem currículo e a educação dentro dos padrões mais atualizados constroem a trama expositiva procurando envolver o aluno por meio da problematização dos temas, de sua abordagem, da relação necessária com o mundo cultural do aluno; as atividades constituem o cerne do trabalho pedagógico apresentado, pensando sempre do ponto de vista da construção de um conhecimento escolar significativo.

(Holien Gonçalves Bezerra)

Este capítulo tem por objetivo tentar desvelar e compreender o interior da atividade pedagógica na Educação de Jovens e Adultos referentes ao segundo segmento (5ª a 8ª do ensino fundamental regular), em período noturno. O objetivo principal é entender as relações e interfaces ente as opções curriculares e pedagógicas que os professores pesquisados adotam na prática.

Os objetivos gerais e específicos desta pesquisa foram subsidiados por questões que norteiam o desenvolvimento da pesquisa teórica e empírica, e indicam a forma apropriada para a escolha de instrumentos e técnicas específicas para a investigação, análise e interpretação dos dados deste estudo de caso. As questões que nortearam este estudo são as mudanças curriculares no ensino fundamental e sua concretização em sala de aula através das atitudes dos professores em sala de aula.

4.1 Apontamentos sobre a metodologia

Constituída por uma perspectiva qualitativa esta investigação foi orientada pela a metodologia de Estudo de Caso, na qual serão elucidados aspectos detalhados de um caso específico e particular de um curso de Educação de Jovens e Adultos desenvolvido dentro de

um projeto, conduzido em uma universidade pública de Minas Gerais. Constitui o Estudo de Caso por ser um curso específico, gratuito, em que os professores são estudantes de cursos de licenciatura oferecidos pela própria universidade e o material didático e a construção do currículo são organizados pelos próprios monitores-professores. Segundo SARMENTO (2003: 139), o Estudo de Caso está em voga, e sua utilização em destaque porque suas principais orientações teóricas *nos estudos organizacionais da escola se preocuparam em investigar as dimensões humanas do funcionamento organizacional e que realçaram os aspectos informais e os conteúdos afectivos, motivacionais ou relacionais da ação organizacional.*

Neste trabalho, adotou-se um estudo de caso de cunho descritivo e analítico, com uma abordagem qualitativa. Essa metodologia proporciona a imersão do pesquisador em uma determinada unidade social, estudada como um todo. MERRIAN citado por BOGDAN (1994: 89) define que *o estudo de caso consiste na observação detalhada de um determinado contexto, ou indivíduos, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.*

A opção pela orientação metodológica do estudo de caso se fez presente na medida em que a pesquisa se constituiu em uma análise exploratória de como o currículo do ensino de História da EJA é trabalhado em sala de aula, como é direcionado esse ensino pelo professor e como os monitores-professores e coordenadores de área pensam sobre currículo do ensino de História para EJA.

A escolha do estudo de caso ocorreu por ser um recurso metodológico que trata de um fenômeno específico. A pesquisa aqui proposta observou alunos da graduação que atuam como professores e, por estarem ainda cursando a universidade, estão mais próximos das novas teorias curriculares sobre a História e do ensino dessa disciplina. Não foi analisada uma escola regular, nem alunos em idade regular do ensino fundamental e, sim um projeto experimental e alunos da Educação de Jovens e Adultos. Portanto, esse projeto acarreta outras formas de organização, divisão de disciplinas e conteúdos diferentes e flexíveis, se relacionados e comparados a uma escola comum. Por isso a escolha da metodologia pautada no estudo de caso. Segundo SARMENTO (2003: 139), quase todas as primeiras investigações baseadas no Estudo de Caso conseguem mostrar *como os estudos organizacionais da escola, não dominados por modelos estatístico-experimentais, têm vindo a encontrar (...) condições de realização investigativa que favorecem o desenvolvimento de diferenciadas vias teóricas e metodológicas.*

4.2 As fases da pesquisa

A fase inicial da pesquisa foi a entrada no campo e o processo de negociação com o coordenador do curso por meio de uma carta formal, com a coordenadora da área de História por meio de contato verbal e com a equipe docente e pedagógica, através de contato pessoal, para a realização desse estudo. Em seguida, ocorreu o (re) conhecimento do cotidiano da escola e das classes onde foram realizadas as observações.

A fase seguinte baseou-se na coleta e análise dos documentos existentes acerca do curso e das classes observadas. A consulta aos documentos possibilitou a sua utilização como fonte de informação sobre as abordagens curriculares trabalhadas no ensino de história. A importância da análise de documentos é salientada por SARMENTO (2003: 164) quando afirma que *a produção de documentos nas escolas é uma componente essencial do cotidiano. (...) é um manancial de informações (...)*.

O próximo passo foi a aplicação de um questionário cujo objetivo era a exploração para a coleta de informações iniciais sobre as noções e conceitos que os monitores-professores possuem de currículo na área de História. Como informantes principais para a coleta dessas informações foram utilizados os quatro monitores-professores. Porém, apenas duas classes foram observadas devido ao fato de incompatibilidade de horários. Todas as aulas de História são ministradas terças-feiras e quintas-feiras, portanto, duas turmas estão tendo aula no mesmo horário.

A observação foi uma prática empregada durante três meses e para esse registro utilizou-se um caderno de anotações. A mesma realizou-se nas salas de aula dos alunos da Educação de Jovens e Adultos às terças e quintas-feiras, nos horários de 17:50 às 18:50 e depois, na outra turma do horário de 18:50 às 19:50. Essa etapa da pesquisa proporcionou a coleta de dados importantes que puderam fornecer elementos de análise das questões propostas neste trabalho.

A instituição de ensino selecionada para a realização da pesquisa empírica configura-se como uma instituição na qual podem ser explicitados os elementos necessários para a descrição e análise do objeto de investigação proposto, por se constituir uma escola em que propostas curriculares alternativas para um melhor processo de ensino-aprendizagem são bem recebidas e incentivadas. Caracteriza-se por ser um projeto experimental, portanto, um lugar onde poderão se manifestar fatores ricos e importantes para o estudo das questões definidas para este estudo. No ano da realização da pesquisa, o projeto em questão comemorou vinte

anos de existência. Seu caráter experimental está associado à aceitação de novas propostas, estudos e pesquisas na área de ensino e Educação de uma forma geral.

Este estudo visou observar, dentro de sala de aula, as mudanças curriculares do ensino de História. Essa observação centra-se no professor. O objetivo é compreender se essas mudanças foram efetivadas por meio da incorporação de novas atividades pedagógicas. Nas últimas aulas observadas foram entregues a cada um dos monitores-professores o questionário para ser respondido. Após as observações e a coleta de dados, partiu-se para a análise de todo o material coletado. Logo após, começou o diálogo com os teóricos da área do ensino de História e do currículo.

4.3 A Pesquisa

Esta pesquisa teve por objetivo analisar:

- 1) o conhecimento que é produzido no meio acadêmico e sua transposição para o conhecimento sistematizado pela escola;
- 2) como este conhecimento é (re) construído e transmitido pelos professores.

A luta na década de oitenta do século passado foi pela extinção dos cursos de Estudos Sociais nos ensino fundamental e médio e pela volta das disciplinas História e Geografia. Apesar de haver inúmeras correlações entre essas disciplinas, é preciso salientar que são ramos epistemologicamente diferentes do conhecimento. A luta se deu para também enfatizar, nos novos currículos nacionais, a junção entre o ensino e a pesquisa independentemente do grau de ensino.

A questão a ser discutida após essa modificação curricular importante, não estava simplesmente em implantar um novo currículo e tornar a história uma disciplina independente, estava também em colocar em relevo outras questões pertinentes ao ensino da História e sua permanência no currículo. Os professores se formavam com uma visão estanque, tradicional, linear e evolutiva de História. Além disso, havia e ainda existe uma separação forte entre pesquisa e ensino. Isso prejudica aos novos professores e suas práticas pedagógicas dentro de sala de aula, levando o aluno a pensar de uma forma não compatível com a historiografia atual pautada nas questões políticas de cidadania, direitos humanos, crítica social entre outros elementos componentes do processo de ensino-aprendizagem.

Por meio de conversas informais, os monitores-professores indicaram que o aluno da graduação em História deve optar, já no quinto período, entre a licenciatura e o bacharelado. Não existe a possibilidade de fazer as duas habilitações juntas, pois são tratadas como opções diferentes em que não há um diálogo, pelo menos, de forma explícita.

Os monitores-professores são selecionados pela coordenação de área. Há uma divulgação das vagas nos cursos de licenciatura, os candidatos interessados realizam uma prova de conhecimentos da disciplina História e sobre didática e metodologia do ensino dessa disciplina. Depois ocorre uma entrevista com o coordenador de área. Muitas vezes, os professores-monitores são incentivados pelos coordenadores específicos a desenvolverem pesquisas relativas à sua área de atuação e sua prática em sala de aula. Por isso, a importância das observações.

Nessa perspectiva, se fez necessária uma análise de possíveis novas práticas escolares dentro das salas de aula. Estas práticas baseadas no currículo oficial são importantes para saber se, realmente, as mudanças previstas nos novos currículos formais foram incorporadas na mentalidade e na prática docente. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000: 30) *o ensino de História atualmente está em processo de mudanças substantivas em seu conteúdo e método.*

Por meio desta pesquisa foi possível a identificação de pressupostos da didatização do conhecimento histórico em classes da Educação de Jovens e Adultos contanto com o auxílio do aparato teórico-metodológico sobre os procedimentos de transmissão/reconstrução desse conhecimento.

4.3.1 A escolha do local e curso da pesquisa

A instituição de ensino e o curso oferecido escolhidos para a efetivação dessa pesquisa foi um curso de Educação de Jovens e Adultos de uma universidade pública: referente ao segundo segmento do ensino fundamental (quinta à oitava séries do ensino fundamental regular). Essa escolha se justifica pelo fato de ser um local em que os professores são “estagiários”, ou seja, são alunos da graduação em licenciatura de cursos oferecidos pela Universidade. Dentre eles estão: Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, além de cursos sazonais de Língua Inglesa (também ministrados por estudantes em licenciatura em inglês, coordenados por uma professora da universidade pesquisada).

O curso escolhido é um local que propõe a inovação do ensino, onde pode ocorrer a tentativa de inserir novos métodos de aprendizagem desenvolvidos em pesquisas da Universidade.

O curso em questão é dado por monitores-professores de todas as disciplinas (Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e um estudante de pedagogia). É importante salientar que o curso não privilegia nenhuma área do conhecimento com distinção de carga horária, ou seja, todas as disciplinas possuem dois horários de uma hora cada, duas vezes por semana. É preciso ressaltar a ausência de aulas às sextas-feiras, sendo este um horário reservado para reunião de todos os monitores-professores juntamente com as coordenações de cada área ou disciplina. Estas reuniões de sexta-feira contam ainda, uma vez por mês, com a presença dos alunos eleitos representantes de turma para discussões de melhorias, sugestões e retornos de projetos implantados.

Todos os monitores-professores são acompanhados semanalmente por meio de uma reunião de área, ou seja, uma reunião específica para cada área do conhecimento mencionada anteriormente. Esses coordenadores são professores da Universidade, responsáveis por alguma disciplina da Faculdade de Educação e possuem, normalmente, a graduação na área de conhecimento que coordena. Fez parte da investigação realizada participar de algumas reuniões da área de História totalizando três participações. As reuniões de área continham o seguinte propósito: orientação dos alunos-monitores quanto à sua prática docente e as análises dessa prática perante os colegas, podendo ocorrer sugestões, críticas e novas idéias metodológicas.

Os coordenadores de área também assumem a função de coordenadores de turma. Cada coordenador de turma é responsável por duas turmas, contabilizando um total de oito turmas. Essas reuniões de turma consistem, mais especificamente, em analisar a situação de cada aluno, número de faltas, as dificuldades em determinada disciplina, elaboração de novos projetos como festa junina, algum trabalho de campo ou mesmo discussões acerca de novos métodos de ensino.

4.3.2 A análise dos documentos

Para dar prosseguimento à esta investigação foram analisados alguns documentos específicos. Esses documentos ajudam no embasamento teórico e empírico da pesquisa.

O projeto de Educação de Jovens e Adultos, por ser experimental, exige de seus monitores ou “estagiários” façam registros escritos de várias atividades da prática pedagógica, seja dentro ou fora de sala de aula. Muitos desses registros se tornaram artigos, publicações em congressos ou atividades permanentes do projeto²⁰.

O projeto exige a produção de um registro de todas as aulas do dia. Este documento é semelhante a um “diário de bordo”, pois inclui o conteúdo trabalhado, as atividades desenvolvidas, os questionamentos, dúvidas, sugestões e o comportamento dos alunos. Este registro é chamado de “caderno de turma”²¹.

Para análise desta pesquisa foram utilizados, também, os programas de aula, portanto, o conteúdo previsto do ano inteiro das aulas de História. Neste caso, foram considerados apenas os programas das duas turmas pesquisadas.

Os textos utilizados durante as aulas ou atividades em sala foram uma outra fonte documental utilizada para o aprofundamento da pesquisa. É importante ressaltar que nesse projeto ou curso não há material didático específico. No seu lugar, o que ocorre é a produção de materiais por parte dos monitores-professores com, às vezes, o auxílio ou aval do coordenador de área. LOPES (2005: 76) enfatiza a questão da produção do material didático pelo próprio professor, mas pondera quando o assunto é a realidade da escola e do professor. Segundo a autora, é desejável que

o professor prepare seu material didático, porém, visto que tal tarefa é considerada impossível de ser realizada, em virtude das condições de trabalho dos professores e de seus problemas de formação, é concluído que o livro didático é necessário frente a essa realidade adversa.

No entanto, o projeto pesquisado é um lugar diferente devido aos monitores-professores prepararem seu próprio material didático, uma realidade muito diferente das

²⁰ A pesquisadora foi monitora-professora deste projeto e publicou trabalhos em eventos importantes da área da Educação durante a docência nesta instituição:

- NOVAES, Priscila Weitzel; ADELINO, Paula; RABELO, Selma; SILVA, Pollyana; SIQUEIRA, Raquel; SIQUEIRA, Milton; MAGHALHÃES, Edna. *A importância do trabalho de campo na Educação de Jovens e Adultos*. XIV Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: UNICAMP, 2003.
- NOVAES, Priscila Weitzel. *O Patrimônio Histórico como recurso pedagógico na Educação de Jovens e Adultos*. V Perspectiva do Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.
- NOVAES, Priscila Weitzel; COUTO, Lucélia Paula. *Trabalho de campo na EJA em cidades históricas: um presente do passado*. II Colóquio Luso-brasileiro Sobre Questões Curriculares. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.
- NOVAES, Priscila Weitzel. *Trabalho de campo na EJA: e a história nessa história?* XII Encontro de Didática e Prática de Ensino. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2004.

²¹ Este documento não consta no anexo por conter informações pessoais dos alunos pesquisados.

escolas comuns. Um outro dado relevante é que ao longo da pesquisa foi possível perceber o uso do livro didático como auxiliar na seleção de conteúdos e preparação das aulas pelos sujeitos pesquisados.

O “perfil das turmas”²² é o documento referente à vida dos alunos. Ele pode ser encontrado na secretaria do curso. Este registro é desenvolvido no início do ano letivo pelas monitoras de pedagogia. Nele há perguntas de cunho pessoal como filiação, data de nascimento, endereço, telefone e estado civil; e outras de cunho pedagógico como os fatores que levaram aos alunos a volta aos estudos (neste caso, a pergunta são para as turmas iniciantes) ou o que os motivaram a continuar estudando, além dos conteúdos que os alunos acreditam ter maior dificuldade e o porquê dessa dificuldade.

Um outro documento analisado foi a *Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental*. Esta não é uma fonte produzida pelos monitores-professores, mas é uma presença importante, pelo menos, na área de História onde ela constitui o currículo oficial da Educação de Jovens e Adultos. Este documento foi produzido pelo Ministério da Educação, portanto, abrange, ou deveria abranger e cercar, todo o território nacional, produzindo, assim, um currículo básico comum para todos os estados da federação ao que se refere ao conteúdo de História da Educação de Jovens e Adultos.

O Brasil ainda não possuía, de forma normativa e regular, um ensino voltado, estudado e aperfeiçoado especificamente para a Educação de Jovens e Adultos e, portanto, o *direito mais amplo, à educação básica, só seria estendido aos jovens e adultos na Constituição Federal de 1988*. (DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001). Mas, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 transformou todo o processo de caminhada da EJA em um retrocesso educacional, demonstrando um descaso com a população de um modo geral. DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO (2001:67) comentam que

ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), o governo excluiu as matrículas no ensino supletivo do computo do alunado do ensino fundamental, que é a base de cálculo para os repasses de recursos para estados e municípios, desestimulando a ampliação de vagas.

Com isso, a EJA volta ao seu caráter informal, não sendo normalizada em todo território nacional, gerando uma fraca uniformidade e poucos diálogos de caráter universal, ao contrário do que acontece no ensino regular. Por isso, a importância de ressaltar a relevância da produção desse documento devido ao fato da revelação da existência de uma

²² Este documento não consta no anexo por conter informações pessoais dos alunos pesquisados.

descontinuidade de propostas para a Educação de Jovens e Adultos ao longo da história da educação brasileira. (Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental, 2002: 107).

A Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental (2002: 107) na área de História enfatiza que uma questão norteadora do ensino dessa disciplina é compreender como, para essa modalidade de educação, construiu-se (ou não) uma especificidade de objetivos, conteúdos e métodos para os ensino de história, nas relações entre esse ensino, a instituição escolar e a sociedade.

O projeto analisado procura sempre inovar e tentar não praticar ações pedagógicas tradicionais, ou simplesmente, copiar materiais e métodos de História voltados e produzidos para o público do ensino fundamental regular. Segundo DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO (2001:63) *são poucas as experiências que inovaram nesse sentido, experimentando novos eixos curriculares e novas formas de organizar os tempos e espaços de aprendizagem, sem partir para a individualização (...).*

Assim, continuam existindo instituições de ensino cujos conteúdos e metodologias baseiam-se em propostas tradicionais em relação ao ensino de História. Isso significa que muitos professores ainda restringem o conhecimento histórico à memorização de fatos do passado, mostrando um processo histórico baseado na lógica da “causa e consequência”. A *Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental* (2002: 108) ressalta que *apesar de lidar com um público diferenciado e em circunstâncias pedagógicas específicas, o ensino de História na EJA não revelou adequações significativas quanto a objetivos, conteúdos e metodologia.*

É importante perceber que os próprios redatores da *Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental* (2002) relatam que ainda faltam pesquisas na área do ensino de História da EJA. Isso ocorre, muitas vezes, por não haver políticas públicas comuns para todos os estados da federação, nem mesmo dentro do próprio município ocorre uma homogeneização²³ ou um padrão comum das práticas de ensino da EJA. Segundo DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO (2001: 67), *em 1996, uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita.* E completam dizendo que (DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001: 67) *a falta de incentivo político e financeiro por parte do governo*

²³ Não se trata da homogeneização de conteúdos ou conhecimentos, mas de uma organização e/ou sistematização similar nas práticas curriculares da Educação de Jovens e Adultos.

federal levou os programas estaduais – responsáveis pela maior parte do atendimento à educação de jovens e adultos – a uma situação de estagnação ou declínio.

Um outro argumento referente à falta de pesquisas na área do ensino de História específico da Educação de Jovens e Adultos é a falta de projetos que proporcionem a continuação dos estudos após a alfabetização, no caso, o segmento avaliado nesta pesquisa. Para DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO (2001: 69), na década de 90, os estudos de EJA *continuaram centrados na alfabetização inicial e não na educação básica em seu sentido amplo.*

Por isso, é necessário destacar a importância da formação dos futuros professores e da adequação aos cursos de Licenciatura à realidade atual da educação, enquanto área de pesquisa e produção acadêmica. FONSECA (2004: 246) acredita que

as propostas pedagógicas de prática de ensino nos cursos de graduação devem ter como referência básica as diretrizes curriculares, bem como o perfil do profissional delineado na proposta curricular do curso e as características básicas do educador preparar como docente, no contexto sócio histórico e cultural brasileiro do século XXI.

4.3.3 A escolha dos pesquisados

Nesta pesquisa, destaca-se o papel central que o professor ou professora de História ocupam na ação pedagógica, pois são mediadores do processo de ensino-aprendizagem, selecionam os conteúdos escolares a serem ensinados em decorrência do que supõem ser legítimo, correto, importante ou de fácil assimilação pelos alunos. É necessário compreender que a prática docente é construída através de múltiplas experiências vivenciadas pelo professor ou professora cuja vida pessoal e o meio social onde viveu e vive determina a sua prática, a sua ação pedagógica. Segundo MESQUITA (2000: 134) os professores, principalmente de história *constroem uma prática pedagógica autônoma, e até mesmo, transgressora. As várias determinações, sócio-políticas, pessoais, culturais, formativas (...) acompanham a construção da prática docente e permeiam as suas decisões.*

Para a escolha e seleção dos monitores-professores a serem pesquisados foi utilizado o seguinte critério: compatibilidade de horários e permissão da coordenação de História do projeto. Todas as aulas de História são ministradas às terças e às quintas-feiras, portanto, duas

aulas coincidiram. Isso significa a observação de apenas duas aulas ministradas por dois monitores-professores. A opção desses dois sujeitos da pesquisa se deu através da escolha da coordenadora de História. Seu critério consistia nos monitores-professores que não estivessem com estagiário²⁴ observando as aulas. No entanto, apenas uma das monitoras-professoras possuía esse requisito. Os outros três monitores-professores estavam sendo observados por estagiários do curso de licenciatura. Para esta pesquisa o critério era observar, no mínimo, duas salas de aula. Portanto, a escolha do segundo professor-estagiário ficou também a cargo da coordenadora de História, e se deu de acordo com o horário compatível de modo que a pesquisadora pudesse observar sempre duas aulas com monitores-professores diferentes e com turmas em níveis diferentes.

4.3.4 As turmas pesquisadas

A escolha das turmas foi fundamental para a pesquisa porque uma delas estava no início do curso e outra no final. O curso pesquisado não tem o caráter de simples suplência, mas, realmente, um projeto voltado para a Educação de Jovens e Adultos. Não quer apenas complementar as lacunas e sim fazer acréscimos à vida cultural do aluno. Para CANDAU E MOREIRA (2003: 160) a escola deve ser mais que simplesmente transmissora de cultura, dever ser *concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogos de diferentes culturas*.

Um caráter cultural relevante da Educação de Jovens e Adultos é o contexto da escolarização, pois a condição do aluno é de excluído da escola regular. É importante salientar que *o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente* (OLIVEIRA, 1999, 60), portanto, é um sujeito diferente do sujeito da faixa etária do ensino regular. O projeto, para propiciar mais oportunidade, utiliza a idade como um critério de seleção: quanto mais velho maior é a chance de conseguir uma vaga. Como o curso é gratuito para os alunos, a demanda no início do ano letivo é grande, por isso, alguns critérios de seleção são necessários.²⁵

²⁴ Os estagiários são alunos de cursos de licenciatura da Faculdade de Educação da mesma Universidade onde foi feita a pesquisa que podem cumprir os horários de estágio obrigatório neste projeto de Educação de Jovens e Adultos.

²⁵ O processo seletivo é feito uma vez por ano, sendo critérios: a idade avançada e a questão financeira do aluno. Estes dados foram fornecidos pela coordenação do projeto pesquisado.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) atinge um público diferenciado da escola regular. O público do projeto analisado tem sido constituído pelos adultos mais velhos, cujas idades variam de 35 à 70 anos. Segundo DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO (2001: 65) a EJA

passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que já iniciaram a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo; (...) e para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada.

A abertura de matrículas acontece uma vez por ano. Existe uma prova que todos os candidatos têm que fazer. Essa prova consiste em um conteúdo básico para adequar melhor o aluno no seu real grau de escolaridade. Muitos alunos pararam de estudar ou não freqüentam a escola regular há mais de vinte anos, segundo o documento referente ao perfil dos alunos. Esse documento é produzido pelas monitoras de pedagogia no início do ano letivo.

As duas turmas pesquisadas apresentam características muito distintas. As turmas são aqui denominadas pela ordem de entrada no curso. Esta pesquisa analisou duas turmas, uma turma já no último período e outra recém chegada. Este curso, como já mencionado, não é um supletivo. Porém, nesse curso os alunos procuram “recuperar o tempo perdido” e fazer o ensino fundamental em pouco tempo para retirar seu diploma e incluí-lo em seu *curriculum vitae*, podendo pleitear com maiores oportunidades no competitivo mercado de trabalho atual.

Assim sendo, é necessário um processo de qualificação, um procedimento pelo qual monitores-professores passam ao longo de sua permanência neste curso para se adequarem ao processo de ensino-aprendizagem dos educando da Educação de Jovens e Adultos.

O curso referente ao segundo segmento do ensino fundamental regular (5ª à 8ª séries) tem a duração de três anos. Não há uma preocupação em acompanhar as séries do ensino regular, mas sim tentar adequar o conteúdo ao perfil e ao ritmo da turma. Espera-se que o monitor-professor de História possa descobrir e averiguar os interesses de cada um de seus alunos para poder desenvolver atividades que os façam adquirir o gosto pela aquisição de conhecimento historiográfico.

Mesmo com todos os mecanismos de abertura e flexibilidade em relação aos meios de avaliação e estudos constantes por parte dos monitores-professores sobre essa modalidade de ensino utilizados pelo curso de Educação de Jovens e Adultos, é possível perceber os altos índices de evasão entre as turmas iniciantes e as turmas que já percorreram o terceiro ano do curso. Isso significa que as turmas novas têm mais alunos, enquanto as turmas cuja finalização do curso está mais próxima são mais vazias. Marta Khol OLIVEIRA (1999: 61)

acredita que *os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem*. A autora (idem) completa essa fala ao afirmar que

*um primeiro ponto a ser mencionado aqui é a adequação da escola para um grupo que não é o ‘alvo original’ da instituição. Currículos, programas, métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular.*²⁶

Esse não é o caso do curso aqui pesquisado, pois um dos primeiros documentos encontrados foi a *Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental* que é um texto produzido pelo Ministério da Educação e que contém as propostas de ensino para todas as áreas do conhecimento, já mencionadas. No entanto, é importante salientar que existem outros fatores para a evasão, mas que não serão abordados com profundidade neste texto por não ser o objeto principal desta pesquisa.

Na turma mais antiga, foi possível observar a pequena quantidade de alunos presentes nas aulas. É uma turma de poucos jovens, se considerarmos jovem as pessoas abaixo de trinta anos de idade. A aluna mais velha tem 74 anos e a mais jovem 24 anos (segundo o documento referente ao perfil da turma). Já na turma mais recente, que está no primeiro ano de curso, a aluna mais velha tem 61 anos e a mais jovem 22 anos de idade.

A grande maioria de alunos que compõe as salas é mulheres. E os fatores que desencadearam a vontade de voltar a estudar são diversos, mas alguns aparecem com mais frequência como adquirir conhecimento para retirar o diploma e conseguir um emprego melhor.

No documento “perfil da turma”, foi possível perceber os anseios na volta ao estudo. A pergunta é “o que levou o aluno a voltar a estudar”. No registro de uma aluna de 43 anos expressa em seu perfil: *desejo realizar algo e sem estudo fica impossível*. Outro aluno da mesma turma de 25 anos ressalta que quis voltar a estudar para *ter conhecimento para conseguir um emprego melhor*. Outro aluno de 42 anos diz querer *melhorar de vida* e um aluno 27 anos conclui que quer *ter qualificação para o mercado de trabalho e ter uma formação acadêmica*.

Já na turma mais antiga, que está se formando (ou seja, completando o ensino fundamental), a pergunta do “perfil da turma” é “o que levou o aluno a continuar estudando este ano”. Toda turma tem o seu documento “perfil da turma”, que é elaborado e aplicado

²⁶ Grifo meu.

pelos monitores do curso de pedagogia. Quando a turma é de iniciantes, ou seja, uma turma nova, pergunta-se por que o aluno resolveu voltar aos estudos, depois, no segundo e no terceiro ano de curso, pergunta-se por que o aluno continuou os estudos. Lembrando que são três anos de curso equivalente ao segundo segmento do ensino fundamental regular. Uma aluna de 58 anos escreveu seu motivo da continuidade do curso: *ter o ensino fundamental*. Outra aluna de 47 anos expressa sua vontade de *completar o ensino médio e fazer vestibular para nutrição*. Uma aluna de 46 anos contempla a fala anterior: *ir para o ensino médio e continuar estudando se possível*. Um aluno de 38 anos diz permanecer estudando para *dar continuidade aos estudos, para melhorar de vida*.

É possível constatar que, na maioria dos casos, os alunos procuram o estudo ou permanecem estudando devido à vontade ou necessidade de melhorar de vida. Isso pode mostrar um retrato da atual realidade educacional e econômica do Brasil. O desemprego, a baixa renda e a falta de oportunidades estão associados a baixa escolaridade do povo brasileiro.

4.4 A pesquisa e os monitores-professores

“A prática docente especificamente humana é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão.”

Paulo Freire

A pesquisa centrou-se, na maior parte do tempo, em sala de aula, pois o objetivo principal era analisar como as monitoras-professoras selecionam os conteúdos e fazem a mediação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar.

A pesquisa, neste sentido, tem muito a aproveitar dessas informantes, pelo fato de ambas estarem, ao mesmo tempo, estudando na universidade, portanto, convivendo com o conhecimento acadêmico e praticando a ação docente.

Foi aplicado um questionário²⁷ para todos os quatro monitores-professores de história do curso. Para a aplicação do questionário pediu-se autorização da coordenadora da área de história e para os próprios monitores-professores. No entanto, para a observação sistemática foram escolhidos apenas dois desses monitores-professores, como já foi explicitado anteriormente.

É preciso e necessário explicitar que esta pesquisa pode ajudar e avançar nos estudos referentes à formação e a construção do perfil do professor de História. MONTEIRO (2002: 139) complementa o objetivo da observação e da análise das aulas quando afirma que os mesmos *focalizam os professores não para identificar suas falhas e insuficiências, para criticá-los pelo que eles não são, e sim para conhecer o que eles são, o que fazem e sabem.*

4.5 O perfil dos monitores-professores

As figuras centrais desta pesquisa foram os quatro estudantes da licenciatura em História que ao mesmo tempo, atuavam como professores em sala de aula. Uma análise mais profunda da atuação desses monitores-professores foi feita com apenas dois deles, por motivos já explicitados anteriormente. A escolha desses sujeitos se deu pelo fato de, como estudantes, poderem estar em contato direto com as novas perspectivas da historiografia, do ensino de história e seu currículo. O projeto de Educação de Jovens e Adultos não só proporcionou achar o perfil exato dos pesquisados, como também se constitui em um projeto que absorve e coloca em prática novas propostas de estudos para a Educação.

Para facilitar a compreensão do texto e preservar a identidade dos profissionais pesquisados serão utilizadas letras em substituição aos nomes verdadeiros. **A** e **B** são a monitoras-professoras observadas e **C** e **D** os outros dois monitores-professores que complementaram a pesquisa por meio de respostas ao questionário e conversas informais na sala dos professores. Os questionários foram entregues a cada um deles e poderia ser devolvido uma semana depois para a pesquisadora, portanto, não ocorreu nenhum tipo de auxílio ou ajuda por parte da pesquisadora que pudesse comprometer ou induzir alguma resposta.

²⁷ Ver no apêndice.

São três mulheres e um homem. A monitora-professora **A** tem 28 anos, a **B** 23 anos, o **C** 23 anos e a **D** apenas 20 anos. A identificação da idade mostra como esses monitores-professores são jovens. Todos estão fazendo o curso de História e a **A**, a **B** e o **C** ao mesmo tempo que o frequentam cursam disciplinas na Faculdade de Educação. Os monitores-professores **A** e **D** afirmam nunca ter tido contato com a prática de ensino antes de se ingressarem neste curso de Educação de Jovens e Adultos.

Portanto, essas informações contextualizam e dão o contorno quanto ao objetivo central da pesquisa: observar e analisar como é feita a transposição didática entre o currículo acadêmico, obtido no curso superior e o conhecimento escolar que deve ser adequado às exigências de um currículo centrado nas questões pedagógicas.

Em relação ao conhecimento sobre a existência de um currículo produzido no âmbito do governo federal com orientações e propostas sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos e, principalmente, sobre o currículo de História para essa modalidade de ensino, todos os monitores-professores afirmaram serem cientes e conhecerem o material. Porém, apenas dois monitores-professores afirmaram que a coordenação do projeto de Educação de Jovens e Adultos pesquisado recomenda sugestões de leituras específicas sobre o currículo. Não somente o currículo da área ou específico de Educação de Jovens e Adultos, mas uma leitura curricular de uma maneira geral. No questionário há uma pergunta objetiva referente a sugestões, feitas pela coordenação do projeto, de leituras sobre currículo e, em seguida, caso a resposta fosse positiva, citar qual ou quais os textos indicados. A resposta de **C** foi *PCN da EJA*²⁸ e o de **B** foi simplesmente *PCN*.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) são documentos referentes ao currículo formal do ensino fundamental regular que pretende atingir crianças e adolescentes relativos aos requisitos elaborados pelo governo federal, considerando a compatibilidade da idade do aluno com a escola regular. Já a Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental (2002) é um documento, também definido pelo governo federal, cujo objetivo foi a elaboração de um currículo formal da Educação de Jovens e Adultos. Essa Proposta Curricular da EJA também tem por finalidade suprir algumas necessidades curriculares da demanda pela EJA referente ao segundo segmento do ensino fundamental regular.

Sobre as leituras sugeridas pela coordenação do projeto incluem-se, segundo a monitora-professora **A**: *Proposta curricular para EJA (MEC), textos diverso sobre docência e*

²⁸ PCN é a sigla utilizada para designar os Parâmetros Curriculares Nacionais e EJA para se referir a Educação de Jovens e Adultos.

vivência escolar. A monitora-professora **B** afirma que há sugestões de leituras, porém não cita nenhuma. Já o monitor-professor **C** responde que as leituras sugeridas pelos coordenadores são *textos sobre EJA em geral, temas como “interdisciplinaridade”, “trajetórias escolares”, “história da EJA no Brasil”, dentre outros*. A monitora-professora **D** mostrou uma resposta contraditória, embora tenha o mesmo tempo de atuação no projeto como os demais monitores-professores, a mesma afirma não haver nenhuma sugestão de leitura pela coordenação do projeto. Pelo fato da monitora-professora **D** não ser o alvo principal da pesquisa e nem do processo de observação, não se entrará aqui em detalhes sobre a sua atuação docente.

Uma outra pergunta do questionário foi em que material o monitor-professor busca conteúdos para serem trabalhados em sala de aula. A resposta da professora-monitora **A** foi que busca o conteúdo através das *necessidades dos alunos. Tento intercalar conteúdo histórico e o cotidiano dos alunos*. A **B** afirmou procurar *em livros didáticos, paradidáticos, textos de internet, textos teóricos, jornais, revistas, documentos, filmes, músicas*. A fala do professor **C** foi: *procuro nas mais diversas concepções históricas e pedagógicas que tive contato ao longo do curso, tanto na faculdade de origem quanto no curso de licenciatura, além de pesquisas realizadas. Procuro em livros, manuais didáticos, revistas, jornais, enciclopédias, documentários, filmes, etc*. A monitora-professora **D**, que é a mais nova dos quatro, e que, ainda não cursou nenhuma disciplina pedagógica, diz procurar *em livros didáticos e internet*.

Como foi explicitado anteriormente, no curso pesquisado não há material didático definido, quem os produz ou leva para a sala de aula é o monitor-professor. No caso da disciplina História isso é feito, na maioria das vezes, com o auxílio e sugestão da coordenadora de área. Porém, durante a observação, foi notado que as monitoras-professoras sempre estavam portando algum livro didático. Por isso, a pesquisadora incluiu no questionário uma pergunta referente ao critério utilizado para a escolha desses livros.

As respostas foram as seguintes: a monitora-professora **A** respondeu *coesão das informações, figuras, documentos*. A monitora-professora **B** afirmou que:

*são livros que eu tenho como ficar com eles o ano inteiro. Não me preocupo com a qualidade deles, pois os uso como meio de escolher os conteúdos e um parâmetro.*²⁹ *Não adoto a mesma percepção de história, nem me prendo a trabalhar da forma que ele indica ou só com o que ele trabalha.*

²⁹ Grifo meu.

O monitor-professor **C** citou como critério da escolha dos livros didáticos a *qualidade da informação, assim como se a linguagem do mesmo é acessível aos alunos*. Enquanto que a monitora-professora **D** afirma não se servir de nenhum critério: *Nenhum. Todos os livros utilizados são meus e eles atendem meus planos de aula*. Subentende-se, portanto, que a monitora-professora **D** apenas utiliza os livros que já possui, não se preocupando em procurar e pesquisar outras fontes para a elaboração da sua prática docente.

Pode-se perceber que o livro didático auxilia os monitores-professores na elaboração e preparação de suas aulas e atividades. É possível compreender entre a maioria dos pesquisados a existência de uma conscientização sobre o livro didático ser apenas mais um instrumento para ajudar a prática docente e não um manual inquestionável de informações históricas. Porém, não deixam de utilizá-lo e seguem o tempo cronológico indicado por eles. É uma contradição, mas é a realidade da formação do jovem professor da atualidade. A falta de preparo das aulas da prática de ensino, as poucas horas de estágio exigidas pelo currículo oficial da faculdade e a falta de experiência docente por parte dos pesquisados são fatores que denunciam e geram contradições na prática docente. Para MESQUITA (2000: 64) a organização e a estrutura curricular dos cursos de História vêm apresentando dicotomias, principalmente na *formação do profissional professor. Dicotomias entre ensino/pesquisa, bacharelado/licenciatura, professor/pesquisador são desafios a serem superados*.

4.5.1 Monitora-professora A e observação de suas aulas: o currículo “real”

A monitora-professora **A** é a mais velha de idade do grupo e afirma não ter tido contato com nenhuma experiência com a prática docente anteriormente. Portanto, a observação aconteceu após apenas dois meses de seu trabalho em sala de aula. Junto com a pesquisadora havia um estagiário que estava cursando a disciplina Prática de Ensino em História cujos estágios de observação e regência são obrigatórios³⁰. Esse estagiário também é bastante jovem e antes de iniciar o curso de História cursou, até o sétimo período, o curso de Economia.

³⁰ Este projeto pesquisado tem por finalidade, também, receber alunos da graduação dos cursos de Licenciatura para os estágios de observação e regência.

A monitora-professora A sempre fazia questão dos alunos sentarem-se em círculo, pois segundo ela, era uma forma de sair da maneira tradicional e excludente de uma sala de aula “normal”, onde a disposição das carteiras acaba por mostrar um ambiente hierarquizado. SANTOMÉ (2002:160) denuncia essa idéia de escola-indústria que os alunos são tratados como trabalhadores de uma fábrica: *os alunos se posicionam de forma fixa em sua carteira e diante deles/as vão passando diferentes matérias e professores/as a um determinado ritmo.* Parece ser esse tipo de aula que a professora-monitora A tenta evitar.

Apesar da existência de um vocabulário mais sofisticado, pode-se perceber a constante preocupação da monitora em se fazer entender. Isso também é uma maneira de evitar a vulgarização do saber escolar. Segundo CHERVEL (1990: 183), a educação muda, *a partir do momento em que se renuncia identificar os conteúdos de ensino com as vulgarizações ou com as adaptações.* A monitora-professora A estava sempre procurando adequar o conhecimento ministrado em sala de aula com o interesse de seus alunos. Quando estava ministrando a aula sobre as civilizações da Mesopotâmia procurava enfatizar as profissões da época como carpinteiro. Alguns alunos são funcionários desta universidade e trabalham com vários tipos de serviço, inclusive carpintaria. Também procurava destacar o papel submisso das mulheres e logo era possível perceber a indignação das alunas e a participação por meio de questionamentos e perguntas sobre as mudanças do seu lugar na sociedade ao longo do tempo. Suas aulas apresentam uma preocupação constante com a aprendizagem do conteúdo pelos alunos, sempre questionava e pedia uma resposta dos alunos. Sua fala caracteriza-se por linguagem correta, porém acessível aos alunos, sem gírias ou vulgarizações.

Uma outra preocupação da monitora-professora A era a execução das atividades. Ela procurava uma maneira dos alunos fazê-las em sala, pois mostrou ter consciência em relação à vida e ao cotidiano de alunos dessa modalidade de ensino, na sua grande maioria, alunos trabalhadores. Como foi visto anteriormente, o número de mulheres nesta turma de novatos é bastante significativo. Então, a monitora A percebeu ser necessário trabalhar com a realidade de alunas trabalhadoras, mães e donas de casa. Para ser um bom professor, adequado à realidade de seus alunos, MONTEIRO (2002: 135) ressalta que *a sensibilidade para lidar com alunos de diferentes estratos sociais e um engajamento político passaram a ser características mais valorizadas para a realização de uma educação transformadora.*

Durante a observação foi possível perceber que quando ocorria a introdução de algum novo conteúdo, este era introduzido por meio de uma aula expositiva e depois a entrega de um texto (já que não existe um material didático pronto, e sim apenas os elaborados pelos

professores-monitores). Também era feito um “esquema” no quadro-negro. Pôde-se apreender o interesse e a satisfação dos alunos em copiar o que estava escrito no quadro.

Acredita-se que é importante ressaltar a questão dos atrasos dos alunos no primeiro horário (é o horário da observação), pois prejudica a concentração dos alunos já presentes em sala. Este se apresenta como um grande impasse da Educação de Jovens e Adultos: adaptar à escola à realidade dos alunos. Mas até que ponto isso deve ser considerado?

A seleção de conteúdos está presente no documento referente ao programa de aula de cada turma. Este documento é elaborado pelo monitor-professor de acordo com a sua seleção e escolha do que será trabalhado ao longo do ano letivo. No caso da turma analisada percebe-se um conteúdo bem formal, correspondente ao padrão tradicional do ensino de História vivenciado nos currículos oficiais. Segundo a monitora-professora **A** este conteúdo *foi retirado dos livros didáticos “História: das Cavernas ou Terceiro Milênio” (Myriam B. Mota); “Toda História” (José Jobson Arruda); “História e Consciência do mundo” (Gilberto Cotrim)*. Não foi citado para qual série o livro é recomendando ou apropriado. No caso específico do primeiro livro, o mesmo era um volume único utilizado e sugerido para o Ensino Médio.

Os conteúdos selecionados para esta turma abrangem desde o Egito e Mesopotâmia até o fim do Império Romano. Passando por conhecimentos do povo hebreu, persa, fenício e grego. Quando a observação foi iniciada, o conteúdo desenvolvido estava no tópico sobre a Mesopotâmia. O tópico sobre o povo hebreu ficou a cargo do estagiário. Portanto, durante três aulas o regente da aula foi ele.

Pontualmente, o estagiário chegou às 17:50 para ministrar sua primeira aula. A monitora-professora **A** estava presente. Porém, às 18:10, a sala contava com apenas cinco alunos. O estagiário não realizou atividades com a turma, exceto a aplicação de um exercício no último dia do estágio. Foi uma aula expositiva onde o único material didático utilizado foi um retro-projetor para ajudar na visualização de mapas que auxiliam na localização da região da Palestina (o conteúdo trabalhado durante as três aulas foi o povo hebreu).

O estagiário se mostrou envolvido com a realidade dos alunos, principalmente das alunas mais velhas. Como fonte histórica desse conteúdo ele empregou o uso da Bíblia – parte referente ao Antigo Testamento. Isso gerou um grande interesse por parte dos alunos que, na aula seguinte, trouxeram outros materiais complementares, como reportagens, sem que isso fosse solicitado. BEZERRA (2005: 40) enfatiza que *seja qual for a proposta apresentada, há cuidados especiais que merecem ser lembrados. O primeiro se refere ao envolvimento do aluno com o objeto de estudo que está sendo trabalhado.*

Utilizar os saberes prévios dos alunos proporciona uma construção e uma desconstrução de conhecimentos através da experiência. Para abordar um assunto tão delicado, pelo fato de estar lidando com a religiosidade dos alunos, o estagiário se mostrou maduro. Sempre ressaltava que naquele momento da aula a Bíblia estava sendo utilizada como uma fonte histórica, como um documento científico e não como a palavra de Deus escrita e interpretada sem questionamentos. Sempre que algum aluno vinha questionar a fala do estagiário pelo viés religioso, o mesmo voltava ao argumento da fonte histórica como um instrumento científico. Sua fala era carregada de sutileza e delicadeza, de maneira a não deixar os alunos em uma situação constrangedora ou gerar uma situação de conflito ideológico. *O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele [o aluno] traz consigo para a escola* (FREIRE, 1996, p.64).

Usar a Bíblia como instrumento pedagógico na área de História ajuda os alunos a rememorarem o passado, tornando-se um instrumento fundamental para o trabalho por facilitar a compreensão do conteúdo e a aprendizagem pela leitura direta de fontes históricas. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000: 33), o ensino de História *envolve relações e compromissos com o conhecimento histórico, de caráter científico, com reflexões que se processam no nível pedagógico e com a construção de uma identidade social pelo estudante, relacionada às complexidades inerentes à realidade com que convive.*

O envolvimento dos alunos foi essencial para o desenvolvimento das aulas seguintes. Ao final da primeira aula, o estagiário pediu aos alunos que trouxessem a Bíblia e quase todos cumpriram a tarefa. As atividades e aulas seguintes transcorreram muito bem, caracterizando-se por uma intensa participação, empenho em fazer as atividades propostas e interesse na fala do estagiário. A monitora-professora A esteve presente em todas as aulas ministradas pelo estagiário e diz ter aprendido muito com ele, pois o projeto é um lugar de aprendizagem constante.

Valorizar e utilizar os saberes prévios dos alunos é um fator que torna o trabalho mais significativo para estes, pois eles não serão meramente ouvintes, mas sujeitos que contribuem com sua aprendizagem através do reconhecimento, por parte do professor, dessa bagagem na preparação das aulas. Nesse momento, os alunos podem se reconhecer como conhecedores e modificadores dos espaços históricos, como contribuintes nas informações compartilhadas na sala de aula. Essa afirmativa encontra consonância com Philippe PERRENOUD (2000: 28) para quem:

Trabalhar a partir das representações dos alunos não consiste em fazê-las expressarem-se, para desvalorizá-las imediatamente. O importante é dar-lhes regularmente direitos na aula, interessar-se por elas, tentar compreender suas raízes e sua forma de coerência, não se surpreender se elas surgirem novamente, quando as julgávamos ultrapassadas. Para isso, deve-se abrir um espaço de discussão (...).

De forma análoga, a *Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental* (2002: 111) esclarece que a

postura dos professores deve ser aberta o suficiente para perceber que, embora o planejamento do programa de curso seja indispensável, é necessária flexibilidade para mudar alguns temas ou aspectos no transcorrer do período letivo – o que não significa cair no improviso ou no espontaneísmo, nem estudar apenas aquilo que o aluno sugere.

Um outro aspecto interessante da observação e análise dos documentos foi a percepção que o documento do “programa de aula” foi montado a partir do índice de livros didáticos utilizados pelos monitores-professores e era utilizado como currículo oficial. O “programa de aula” da monitora-professora A era idêntico ao índice do livro adotado por ela para servir de base para seleção de conteúdos. LOPES (2005: 73) alerta que, muitas vezes, o livro didático é utilizado como *um currículo escrito direcionador das práticas curriculares, em virtude de sua capacidade de orientar as possíveis leituras a serem realizadas pelo professor no contexto da prática.*

Desta maneira, o livro passa a ser o currículo oficial ou escrito do professor, o que não é uma proposta ou norma, mas é uma prática constante e perceptível nesta fase da observação e de análise de documentos. LOPES (2005: 76) reitera essa afirmativa ao dizer que considera que certas investigações tendem a *expressar uma concepção de currículo na qual o livro didático é visto como um orientador pedagógico do trabalho do professor.* No entanto, SANTOMÉ (2002: 161) pondera a esse respeito ao afirmar que o professor atual *é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita de conteúdos culturais.*

Em um outro dia de observação, a monitora-professora A levou seus alunos no laboratório de informática e mostrou a eles diferentes mapas da região da Mesopotâmia – que era o conteúdo estudado no momento. Apesar de alguns alunos não saberem manusear com destreza o computador, estavam entusiasmados. Muitos nunca tinham manejado um aparelho eletrônico como esse. Este projeto de EJA possui um laboratório de informática. Segundo os

monitores-professores, essa era uma reivindicação antiga, o anseio dos alunos também perpassa pela necessidade de uma aula de noções básicas de informática. Os educadores não podem ficar isentos e alheios a essa demanda do mundo atual. As novas tecnologias no ensino não são somente para os professores, mas também devem ser utilizadas pelos alunos. A monitora-professora **A** afirma que sempre procura utilizar diferentes instrumentos que possam auxiliar no processo da construção de sua aula como: *informática, TV, vídeo, mapas, imagens*. Ela destaca que utiliza com mais frequência textos e vídeos. É importante que aconteça a interação entre os professores, as novas tecnologias e os alunos de forma a complementar o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, KARNAL (2005: 140) pondera que é preciso incorporar a idéia de que é preciso *renovar, aprofundar, ler e discutir. Inovação não é o uso de meios eletrônicos em sala, inovação é uma atitude interna que atinge os que nos cercam*.

As novas tecnologias são uma outra forma de linguagem que ajuda muito o professor no processo de ensino-aprendizagem. É uma outra leitura sobre as fontes históricas, inclusive esse tipo de material, como computadores, data-show, vídeos aproximam o aluno das diferentes fontes e materiais de pesquisa histórica. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000: 41) os alunos deverão ser capazes de *utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros*.

Quando questionada sobre a preferência entre “História Temática” ou “História Linear”, a monitora-professora **A** responde: *Linear*. E confessa acreditar que *é preciso experiência para escapar das armadilhas que envolvem a história temática*.

O conteúdo é bem didatizado. A monitora-professora **A** não faz análises profundas de cunho teórico-acadêmico com os alunos e sim se preocupa em enfatizar tópicos do cotidiano com temas como trabalho, agricultura, construção civil, a relação das mulheres, das crianças e dos idosos em uma determinada civilização, conceitos de família da época e da sociedade estudada. Estes são temas que envolvem e se relacionam com realidade de alunos da Educação de Jovens e Adultos.

4.5.2 Monitora-professora B e observação de suas aulas: o currículo “real”

A turma da monitora-professora **B** possui características diferentes da turma da monitora-professora **A**. A turma da monitora-professora **B** era a mais antiga no projeto, pois

os alunos estavam cursando o último ano - isso significa que os alunos já freqüentaram o projeto durante dois anos - e tem um número menor de alunos.

Um dado diferente da monitora-professora analisada anteriormente foi a questão com a experiência na prática docente. Segundo a monitora-professora **B**, a mesma já participou de atividades relacionadas à atividade docente. Essa experiência ocorreu, segundo a monitora-professora **B**, em *um centro cultural e esportivo no telecurso do 2º grau*. Em relação às semelhanças, assim como a monitora-professora **A**, a monitora-professora **B** também já freqüentou aulas na Faculdade de Educação, portanto, teve um contato com disciplinas referentes à Educação.

O conteúdo trabalhado pela monitora-professora **B** foi, segundo o documento “programa de aula”, o período do Brasil colonial. Segundo este mesmo documento, o conteúdo programado para este ano seria toda a História do Brasil, iniciado pela colonização e finalizado com a Ditadura Militar. A temporada da observação concentrou-se, em grande parte, na História do Brasil Colônia.

Também foi possível perceber a utilização do índice do livro didático como base para a preparação do documento “programa de aula”, ou seja, na preparação para a seleção dos conteúdos que seriam trabalhados ao longo do ano letivo. LOPES (2005: 78) ajuda a concluir que o livro didático *permanece sendo encarado como o material indicador do currículo a ser cumprido*.

Por ser o último ano dos alunos no projeto, é possível perceber que a pontualidade e a freqüência são cada vez mais escassas. Durante várias observações, havia apenas cinco ou seis alunos em sala. Dentre esses poucos, alguns chegavam muito após o horário estipulado pelo curso da EJA.

Em uma das aulas observadas foi feito o uso do retro-projetor com imagens de Rugendas e Debret³¹ sobre o cotidiano dos escravos negros e de alguns brancos retratados nas imagens. A monitora-professora **B** procura enfatizar a questão dos hábitos, das roupas, os castigos aplicados aos negros, a diferença entre o escravo de ganho, o escravo doméstico ou o escravo da lavoura açucareira e, por fim, procurou trabalhar o conceito de liberdade no presente e no passado. Os alunos se mostraram bastante interessados. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000: 41) os alunos devem *reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço*.

³¹ Pintores do século XIX que procuravam retratar o cotidiano da corte portuguesa e da cidade do Rio de Janeiro.

Esse tipo de abordagem é importante para mostrar ao aluno que a História não é algo parado no tempo, ou que possuiu uma imagem evolutiva e progressiva. Ao contrário, o aluno deve perceber as diversidades sociais que se encontram no presente e no passado, entendê-las, interpretá-las para poder respeitar as diferenças. O ser humano muda de acordo com as suas necessidades, e é preciso que o aluno perceba quais são essas necessidades e porque houve a mudança para melhor compreender o processo histórico e poder ser um sujeito da História atuante e crítico.

Nesta mesma aula, os alunos mais assíduos questionaram o grande número de ausências dos colegas. A indignação passa pelo assunto relacionado a passar de ano sem freqüentar as aulas. Um outro problema relacionado à freqüência e à pontualidade é a elaboração de atividade pela monitora-professora **B**. Toda as aulas em que a pesquisadora esteve presente havia algum comentário da monitora-professora **B** em relação as constantes ausências ou aos atrasos. Já aconteceu, durante o período de observação, um aluno chegar às 18:30, sendo que o horário de início da aula era 17:50. A monitora-professora **B** argumenta que as constantes interrupções atrapalham o andamento da aula e a concentração dos alunos que por vezes ficam dispersos.

Como começar um novo conteúdo, como propor um trabalho em grupo, como assistir a um filme com dois ou três alunos em sala? Esta é uma dificuldade relatada por alunos e monitores-professores, porém há várias perspectivas para o ensino dessa modalidade de ensino – a EJA – e uma delas é a escola adaptar-se à realidade dos alunos. Mas será que essa não é uma visão equivocada? E o restante da turma ficará prejudicado? Essas indagações são antigas, segundo os monitores-professores e alguns coordenadores de área. Até o fim da elaboração desta pesquisa, esse impasse ainda não havia sido resolvido.

A avaliação do projeto analisado não se dá em notas, pontuação formal e tradicional da maioria das escolas, e sim na forma de conceito. Esse conceito abarca, segundo a coordenadora de História, questões como freqüência, participação, saber trabalhar em grupo, o processo de socialização e respeito às diferenças. Não há provas avaliativas e quando há não são pontuadas, ou seja, não são medidas quantitativas. O processo avaliativo desse projeto é baseado em uma análise qualitativa.

Ao final de cada semestre o aluno recebe um “boletim”. Porém, esse documento não possui notas quantitativas e sim um comentário, uma análise, por escrito, sobre a vida escolar do aluno durante aquele semestre. Os monitores-professores de cada área são responsáveis pela elaboração e pela entrega deste documento aos alunos no último dia do semestre. É um

documento de avaliação qualitativo e que gera muitas controvérsias entre os monitores-professores e os próprios coordenadores de área.

Em relação a observação de outras aulas é possível perceber um descompasso entre o raciocínio da professora-monitora **B** e o ritmo de pensamento dos alunos. Nem todos os alunos conseguem acompanhá-la. Ao propor uma atividade escrita, os alunos logo reclamavam. Alegaram a dificuldade de colocar suas idéias na forma redigida. Os alunos disseram que entendem tudo que a monitora-professora **B** falou, mas que não sabiam responder “no papel”. Mesmo com a reclamação constante, monitora-professora **B** procurou atender todos os alunos individualmente em suas carteiras. A dificuldade na escrita é explícita, há muitos erros de concordância verbal e nominal e equívocos de conceitos historiográficos. A monitora-professora **B** tenta supri-los, porém não existe uma prática de leitura e escrita no cotidiano e na vivência da maioria dos alunos.

Como já foi mencionado, o perfil dos alunos da EJA é de alunos-trabalhadores. Este trabalho, muitas vezes, não envolve um processo intelectual e, sim, um processo mecânico, como no caso dos trabalhadores da construção civil. As alunas “donas de casa” também se enquadram neste perfil, pois, na maioria dos casos, executam atividades de cunho braçal. Mesmo sabendo dessa realidade de seus alunos, a monitora-professora **B** parece incansável no seu discurso insistente sobre a importância da escrita. E este deve ser o seu papel enquanto educadora, pois ao ignorar e deixar que os alunos façam o que desejam e o que querem, a monitora-professora **B** não estará cumprindo com o seu dever e função de educadora. Para Paulo FREIRE (1996: 65) *a responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza.*

Para iniciar uma das aulas, a monitora-professora **B** começou a fazer uma revisão da Formação dos Estados Nacionais e relacioná-la com a colonização portuguesa no Brasil – que seguia o previsto pelo documento “programa de aula”. Em uma mesma aula de História, essa monitora-professora fez inúmeras colocações e conteúdos diferentes. Suas análises foram profundas e muito próximas ao vocabulário e método do pensamento acadêmico. Expôs todos esses pensamentos no quadro e por fim os alunos não entenderam. Foi uma aula dinâmica, no sentido de movimentada, pois a monitora-professora estava sempre fazendo perguntas aos alunos, escrevendo no quadro e falando. Apesar de mostrar ter domínio do conteúdo, a monitora-professora não parece ter conseguido notar a falta de entendimento de muitos alunos. O perfil dos alunos e das turmas de EJA é muito heterogêneo. É necessário ter uma certa sensibilidade, critério e bom senso de que turmas com esse perfil precisam de uma

linguagem simples (mas não vulgar) e acessível ao seu entendimento e à compreensão. SANTOMÉ (2002: 161) enfatiza que *em muitas ocasiões os conteúdos são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias, sem sequer a compreensão de seu sentido*. Essa afirmativa descreve exatamente o sentimento da pesquisadora em relação à observação desta aula. Neste caso, a transposição didática não ocorreu, pois a monitora-professora não conseguiu transformar o conhecimento acadêmico em conhecimento escolar, acessível aos alunos. Segundo CHEVALLARD (2001: 143) o professor deve ter a *necessidade de questionar os conteúdos que devem ser ensinados, perguntando, por exemplo, quais as possíveis organizações de seus elementos técnicos, tecnológicos e teóricos que tornam conteúdos aptos a serem estudados na escola*³².

Na mesma aula, a monitora-professora **B** entregou um texto sobre a descrição do engenho de açúcar³³, este foi escrito por um jesuíta no século XVIII. É preciso destacar que o vocabulário do texto era muito rebuscado e complexo para os alunos. Um outro dado importante, foi a falta de cuidado em fazer ou reproduzir um texto com uma letra que os alunos consigam compreender. As fotocópias não estavam boas. A análise do texto estava muito contígua ao conhecimento acadêmico e não ao conhecimento escolar. Acredita-se que esse fato tenha ocorrido devido à falta de experiência associado à influência predominante das aulas da Universidade, já que a monitora-professora **B** ainda é estudante da graduação e cumpriu apenas parte da formação docente que é oferecida pela Faculdade de Educação. A tendência habitual do professor, segundo CHEVALLARD (2001: 143), *é considerar que as adaptações escolares de uma obra (...) são imitações mais ou menos fiéis desta e, portanto, os complexos processos de transposição didática não são considerados*³⁴. Apesar de o texto ter sido lido em sala e a monitora-professora **B** ter se preocupado em explicar o vocabulário e o conteúdo explícito e implícito, alguns alunos reclamaram um pouco do texto. Portanto ele continuava obscuro e hermético, sendo aberto apenas para os iniciados da “ciência de referência” o que se dá no ensino superior e não nos níveis subalternos, como se vê. MONTEIRO (2002: 138) enfatiza que *a prática docente não é um processo de aplicação de conhecimentos universitários*.

A monitora-professora **B** é muito versátil no quesito referente ao uso de diferentes materiais didáticos, disponíveis na escola, em sala de aula. No entanto, esses materiais precisam estar em sintonia com os alunos, precisam ser manuseados de maneira que auxiliem-

³² Grifo do autor.

³³ Ver anexo B.

³⁴ Grifo do autor.

os no processo de ensino-aprendizagem durante as aulas. Os alunos devem saber lidar e compreender as diferentes linguagens do mundo atual. Para isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000: 8) indicam como um dos objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes *saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos*.

Em uma das aulas, a monitora-professora **B** passou o filme “A missão”. Ele conta a história de uma missão jesuítica na fronteira entre as colônias portuguesa e espanhola na América. As alunas mais velhas não gostaram do filme porque não entenderam. Segundo essas alunas o filme era cansativo. Uma delas ressaltou a importância de assistir a um filme, mas confessa que essa prática não faz parte do seu cotidiano. E completou afirmando que iria pedir a filha adolescente para assistir ao filme novamente, para que em seguida, a filha pudesse explicá-lo. Esta é uma realidade não somente de aluna da EJA, mas também de alunos do ensino regular moradores das periferias das grandes cidades, é também realidade do meio rural onde não há tampouco recursos tecnológicos para esse tipo de atividade.

A diversidade cultural e as linguagens utilizadas na escola precisam ser apreendidas pelos docentes. Muitos alunos não estão familiarizados com linguagens como a do cinema, no entanto, o professor pode substituí-lo por novelas e minissérie televisivas que fazem parte da cultura popular brasileira, portanto, do cotidiano de muitos dos educandos. O professor não deve privar os alunos dos diferentes meios de conhecimento e linguagem, no entanto, os mesmos devem ser introduzidos, aos poucos, de maneira que os discentes possam absorver, compreender e inserir tais meios de aprendizagem e de novas linguagens no seu cotidiano.

O professor tem que ter a sensibilidade e também ser formado para isso. Deveria conter, no currículo oficial, disciplinas a serem cursadas, pelos graduandos em licenciatura, como de antropologia e comunicação, pois ajudariam na escolha dos meios e dos instrumentos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, não utilizando somente as aulas de Didática.

Durante as observações, em uma das aulas, a monitora-professora **B** utilizou de um outro recurso pedagógico: reportagens atuais para trabalhar a questão do negro. O uso das reportagens possibilitou fazer um paralelo com a escravidão do período colonial, suas consequências e as transposições dos problemas de racismo e desigualdade social no Brasil de hoje. Os alunos se interessaram, pois esse assunto faz parte da vida de muitos deles. Além de proporcionar ao aluno um contato com uma fonte importante de informação e de leitura, como o jornal escrito, e ser capaz de fazer um paralelo com assuntos históricos.

Durante as observações, portanto, ocorreram o uso de novas linguagens e aparatos tecnológicos, porém, alguns deles não foram bem vistos pelos alunos. A alegação dos mesmos é referente ao não entendimento e compreensão do conteúdo estudado. Quando questionada sobre a preferência entre “História Temática” ou “História Linear”, a monitora-professora **B** responde que não sabe e completa

acho que trabalho com temas e com linearidade. Por exemplo, estamos trabalhando com Brasil colonial. Quando trabalhamos os índios pensamos neles no presente e no passado e não só dentro da cronologia. A linearidade me ajuda a tentar deixar as coisas mais organizadas.

A *Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos* (2002: 112) ressalta que *saber relacionar os acontecimentos a uma data, tendo como referência o calendário é necessário e importante, mas não basta*. O mesmo documento destaca (*Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental*, 2002: 113) que os alunos devem apreender *as noções de tempo em sua complexidade*.

A temporalidade é uma questão muito discutida na historiografia atualmente. O Ensino de História também está centrado nesse contexto quando se discute conceitos de “História Linear” e “História Temática”. Outras discussões como os sujeitos e históricos e a maneira de trabalhar determinados fatos Históricos também são assuntos em constante debate entre acadêmicos e professores de História (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2000).

Acredita-se que é preciso haver um diálogo maior entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar. O debate entre eles possibilita uma maior troca de informação e conseqüentemente surgem novas propostas de melhoria da qualidade do ensino regular e também o considerado não-regular. O docente, quando fica muito tempo longe das novas discussões teóricas de sua área, acaba por torna-se um profissional desatualizado e na atuação de sua prática docente pode cometer distorções ou vulgarizações acerca do conhecimento ocasionando uma piora na qualidade do ensino.

O constante diálogo ente os conhecimentos acadêmico e escolar gera apenas benefícios no quesito da melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. LOPES (1999: 155) afirma que *para compreender as relações entre conhecimento escolar, (...) conhecimento científico, e a forma de superar suas contradições, é preciso pensar nos aspectos constitutivos do conhecimento escolar, no processo de constituição de suas configurações cognitivas próprias*.

4.6 Os monitores-professores e a sua formação como professores de História

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.”

Paulo Freire

Acredita-se que a construção da prática do professor de História é mediada pela sua formação inicial e pela própria cultura escolar. As inúmeras determinações – sócio-políticas, pessoais, culturais, formativas – acompanham a construção da prática docente e permeiam as suas decisões.

A formação de um professor de História não acontece apenas ao longo de sua vida social e pessoal, mas, principalmente, na sua formação acadêmica, por isso, existe à necessidade de pesquisas na área de formação de educadores de História. FONSECA (2004: 60) afirma que *é na formação inicial dos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente.*

As monitoras-professoras de História observadas mostraram sua pouca experiência em sala de aula e indicaram que, mesmo com pouca experiência, esse é o lugar ou o espaço que vem sendo utilizado na busca de outros métodos e outras possibilidades de se ensinar História. No entanto, durante a observação da prática docente das monitoras-professoras **A** e **B** foi possível perceber lacunas oriundas não apenas da pouca experiência, mas também no processo de sua formação enquanto professoras de História. Para MONTEIRO (2002: 133)

muitas vezes, em nosso país, o estágio na formação dos professores ainda se resume a um processo de “indução profissional na prática cotidiana da escola”, com os professores em formação aprendendo por ensaio e erro, a partir de observações feitas sobre as práticas de ensino de variados tipos, sem tempo nem espaço para a reflexão e crítica, o que leva a reprodução de “vícios, preconceitos e obstáculos epistemológicos”.

Não se concebe mais, na formação do profissional professor, a desvinculação do processo de produção do conhecimento e a prática da pesquisa. O professor, o educador, enquanto sujeito e produtor de conhecimento, torna-se um pesquisador. A conexão ensino/pesquisa no processo de construção do conhecimento na sala de aula significa reconhecer que o conhecimento é coletivo, um diálogo entre os vários sujeitos e entre o saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar. Segundo LOPES (1999: 227) o processo de mediação didática

Constitui os saberes escolares de forma distinta dos saberes de referência. As disciplinas reorganizam o conhecimento científico em novas subdivisões, que não necessariamente correspondem às divisões dos saberes acadêmicos. Nesse processo, sofrem influências de fatores diversos, além daqueles oriundos das universidades e dos centros de pesquisa.

Segundo FONSECA (1997: 50)

ensinar História requer um diálogo permanente com diferentes saberes, produzidos em diferentes níveis e espaços. Requer do professor interrogações sobre a natureza, a origem e o lugar ocupado por esses diferentes saberes, que norteiam e asseguram sua prática em sala de aula.

Porém, na prática, não é isso que está ocorrendo. No caso específico, o curso de História é o local onde se produzem os saberes de referência. Na trajetória acadêmica das monitoras-professoras **A** e **B** existe uma separação muito clara entre os saberes de referência específicos do curso de História e os saberes da prática docente. Aqueles, que são ministrados dentro da faculdade de educação não “dialogam” com os saberes produzidos no espaço da pesquisa histórica. No entanto, é preciso ter consciência que *os conteúdos ensinados e os métodos de ensino são sempre recortes baseados em concepções do que se entende por História, por ensino de História e por ensino e aprendizagem.* (FERNANDES, 1999: 375)

A monitora-professora **B** e o monitor-professor **C**, durante conversas informais na sala dos professores do projeto, afirmaram que após a formatura da licenciatura continuariam seus estudos no bacharelado para, mais tarde, conseguirem passar no concurso do Mestrado em História oferecido na universidade pública pesquisada. É possível perceber que o interesse de ambos está voltado para a pesquisa na área de História e não na área da Educação. O ideal seria não haver essa dicotomia, essa separação tão explícita entre esses dois segmentos da mesma área de conhecimento (a História) e sim um diálogo, uma interação entre os dois aspectos, como é o objetivo deste trabalho de pesquisa.

O bacharelado e a licenciatura são habilitações diferentes e que exigem do aluno a escolha de uma das opções logo no quinto período da graduação ou o início do terceiro ano letivo do curso. A organização e a estrutura curricular são como base de sustentação dos cursos de formação profissional e se constituem como elementos importantes de profissionalização do professor de História. Todavia, essa organização e estrutura curricular parecem não dialogar com as diferentes áreas: História e Educação. Segundo MESQUITA (2000: 64) *dicotomias entre ensino/pesquisa, bacharelado/licenciatura, professor/pesquisador são desafios a serem superados.* CONTIER (1991: 113) denuncia que

paradoxalmente, em muitas universidades existe uma nítida separação entre a produção do saber e a divulgação do conhecimento, ou seja, raramente são discutidos como esses conhecimentos são produzidos pelos próprios historiadores.

Isso acaba por enfraquecer o processo de formação do historiador-professor, refletindo na sala de aula as lacunas deixadas pela falta de diálogos curricular entre as diferentes histórias: o saber ensinável e a História acadêmica. Atualmente, se discute um currículo mais abrangente na formação dos futuros profissionais. Segundo MESQUITA (2000: 64) os novos currículos dos cursos de História propõem: *flexibilidade curricular, criação de possibilidades em romper com os elementos que compunham o antigo currículo mínimo de formação profissional*. Déa FENELON (1983: 31) afirma que os alunos, nos cursos de graduação, *raramente aprendem a fazer ciência, a fazer História*³⁵, e *fazer História significa lidar com a sociedade, objeto dinâmico e em constante transformação (...). O saber é transmitido como já resolvido.*

O relato dos monitores-professores pesquisados aponta um descompromisso da universidade pesquisada para com o ensino ou docência nos níveis considerados elementares. O estudante de História que opta pela licenciatura, tendo sido destinado apenas à atividade docente, acaba excluído da formação para a pesquisa. Isso gera um aumento considerável da lacuna existente entre ensino de História e pesquisa histórica. Além disso, a separação entre esses dois aspectos, na universidade pesquisada, ocorre também na organização espacial dos cursos de licenciatura e bacharelado.

A Faculdade de Educação situa-se em outro edifício, diferente e longe daquele onde ocorrem as aulas específicas do curso de História. Isso acaba sendo um facilitador para gerar uma dificuldade de diálogo entre as duas faculdades. São diferentes áreas do conhecimento, porém complementares. Essa metáfora espacial é o que ocorre na divisão entre conhecimento sábio e conhecimento escolar; entre os saberes da ciência de referência para poucos e sua vulgarização pedagógica para muitos depois de “pedagogizada”. Isso ocorre e é cada vez mais constante quando se percebe que muitos professores usam o livro didático ou apenas o currículo oficial como suporte legitimador de todo o conhecimento. Para APPLE (2000: 68) *um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, e das relações de poder entre eles.*

³⁵ Grifo da autora.

Até o ano de 2001, havia apenas uma disciplina referente à Prática de ensino de História³⁶. A mesma era ministrada na Faculdade de Educação no último período da graduação ou no último semestre antes da formatura. É nessa disciplina que ocorre o estágio de observação e o estágio de regência. São trabalhos obrigatórios para a requisição do diploma de licenciatura. A partir do ano citado foram introduzidas três disciplinas no currículo do curso de História referentes à prática de ensino: Prática de Ensino I, II e III. Estas três disciplinas são ministradas no prédio da graduação do curso de História por professores do próprio curso. Apenas o professor da disciplina Prática de Ensino III fez um concurso específico para ministrar esta disciplina.³⁷

Ainda assim, as falhas ou as lacunas observadas nas práticas das monitoras-professoras **A** e **B** são explicáveis embora não desculpáveis, se olharmos pelo ângulo do ensino. A docência não é uma tarefa simples. O saber docente, segundo FONSECA (2004: 63), é,

de acordo com a literatura da área, um saber plural, heterogêneo, construído ao longo da história de vida do sujeito. É constituído pelo conhecimento específico da disciplina, no caso o conhecimento historiográfico, os saberes curriculares (objetivos, conteúdos, metodologias e materiais), os saberes pedagógicos (concepções sobre a atividade educativa) e os saberes práticos da experiência.

A formação permanente do professor, de qualquer área do conhecimento, deve ser constante, embora esta não seja uma realidade vigente. A formação teórica do professor é importante e fundamental. Porém, a autocrítica ou, simplesmente, a reflexão em relação a sua prática docente é primordial para o seu crescimento enquanto profissional da educação e para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizado incorporado pelos alunos. Paulo FREIRE (1996: 39) afirma que *na formação permanente do professor, o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.* O processo de “transposição didática” perpassa por essa idéia, pois é preciso sempre melhorar a linguagem para adequar e transformar o conhecimento acadêmico em conhecimento escolar. Como bem observa LOPES (1997: 107), para tornar um conceito assimilável, muitas vezes, é necessário *estabelecer uma linha de continuidade entre o conhecimento científico e o senso comum.*

³⁶ Ver dissertação de Mestrado de MESQUITA, Ilka Miglio de. *Formação de Professores de História: Experiências, Olhares e Possibilidades* (Minas Gerais, Anos 80 e 90). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2000.

³⁷ Currículo oficial do curso de graduação em História da Universidade pesquisada.

A formação do professor deve ser pensada para buscar alternativas que possibilitem uma formação pedagógica comprometida em romper com verdades absolutas, com o caráter das tradicionais práticas docentes como a idéia de um professor-transmissor do conhecimento e de um aluno-receptor como uma página em branco a ser preenchida. Como salienta FERNANDES (1999: 375) é preciso que os professores de História saibam justificar *as suas práticas, explicitar como realizam o seu trabalho, quais são as concepções e princípios que fundamentam suas ações e saibam argumentar a favor dos seus recortes de conteúdos e seus métodos de ensino como escolhas conscientes dentro do leque de possibilidades.*

A partir das questões discutidas neste capítulo é importante salientar que o professor tem uma dupla função: ter domínio sobre o conteúdo que ministra em sala de aula, estar constantemente conectado ao mundo contemporâneo e associá-lo às necessidades de seus alunos. Nessa perspectiva, a decisão sobre o que e como ensinar deve estar embasado nas demandas da comunidade na qual atua o docente. Segundo LIBÂNEO (2006: 77) *não basta ao professor ter competência para ensinar, descuidando-se de enxergar mais longe para tomar consciência das intenções que movem o sistema escolar na formação de sujeitos-professores e de sujeitos-alunos.*

CAPÍTULO 5 - MUDANÇAS CURRICULARES NO ENSINO DE HISTÓRIA: permanências e rupturas

Este capítulo contém as considerações finais a que se chegou acerca desta pesquisa. Este trabalho centrou-se em um objeto que dialoga com duas áreas do conhecimento muito importantes: a História e a Educação e procurou articulá-las com outras áreas que as permeiam como a Didática, o Currículo e a formação de professores.

Esses dois campos tão abrangentes exigiram um mapeamento crítico da produção e das questões levantadas por diferentes pesquisadores das diversas áreas do conhecimento aqui envolvidas. Durante toda a pesquisa, procurou-se manter um constante diálogo entre as teorias lidas e os dados empíricos encontrados nas observações, na análise e interpretação do questionário e na prática docente da pesquisadora. Na verdade, a finalidade era construir uma fundamentação teórica que permitisse arquitetar análises – mesmo que parciais ou inacabadas – que buscassem compreender os procedimentos e práticas de ensino da História em diferentes níveis da escola básica.

O quadro teórico utilizado permeou o campo do currículo, do ensino de História e dos processos pedagógicos que envolvem essas áreas do conhecimento. Esta pesquisa procurou intensificar a percepção sobre os procedimentos pedagógicos e curriculares do ensino de História por meio do processo chamado de transposição didática no interior das salas de aula.

Para a efetivação da pesquisa foi preciso superar as concepções da racionalidade técnica da qual o professor é uma máquina de armazenar e transmitir conhecimentos. Uma análise mais profunda de currículo também foi uma fase importante para o melhor desenvolvimento do trabalho. Desvelar os diferentes tipos e conceitos de currículo foi um ponto importante para compreender que ele é algo construído ao longo do processo escolar e envolve diversos atores, sujeitos participantes e ativos e o próprio conteúdo.

Outro ponto importante discutido nesta pesquisa é a especificidade do conhecimento em História. É importante e necessário insistir nessa questão, pois ainda há faculdades e universidades que tratam e incluem em seus currículos do curso de pedagogia o termo Estudos Sociais para as disciplinas voltadas para a prática de ensino da História e da Geografia. Embora as discussões sobre essa especificidade epistemológica terem culminado

na década de oitenta do século passado, ou seja, há mais de vinte anos, ainda se encontram permanências desse modelo de currículo.

Mesmo após está certa “independência” da disciplina História, adquirida nos últimos vinte anos, a História, hoje, passa pela discussão sobre sua própria identidade. O “presenteísmo” ou o estudo das “atualidades” ou ainda “História Imediata” presentes na maioria das escolas, as discussões acerca do uso da cronologia e/ou da História Temática acabam por confundir a mente e o raciocínio de jovens e veteranos professores em relação à História escolar. Não se pode esquecer de que a História ainda é a ciência que estuda o passado. Ultimamente o que se vê é um desprezo em relação ao passado, principalmente no quesito político, como se apenas a História cultural fosse a correta ou considerada verdadeira. Sobre isso, Maria de Lourdes JANOTTI (2005: 42) explicita que *a desqualificação do passado, como experiência político-social, foi absorvida até por grupos influentes de intelectuais que passaram a vê-lo exclusivamente, como um conjunto de discursos dominantes por improbabilidades, inverdades, versões e memórias.*

Que ensino de História é esse pregado pelos livros, manuais, parâmetros, diretrizes e propostas curriculares sobre cidadania se a escola e o ensino não são democráticos, quando a Educação não é de qualidade, seu corpo docente é desatualizado e despreparado, apresenta uma infra-estrutura desapropriada para lidar com o “novo” público das escolas públicas brasileiras?

Deve-se levar em conta ainda que o ensino brasileiro em suas origens esteve, quase sempre, voltado para atender aos interesses das classes dominantes. A questão de uma educação democrática e/ou popular surgiu, mais fortemente, no final da década de sessenta do século XX, embora não tenha sido concretizada em qualidade e atendimento até os dias atuais. Esse descaso pode ser observado no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, o qual retirou alguns benefícios adquiridos pela Educação de Jovens e Adultos - essencial para fechar as lacunas na formação da juventude pobre brasileira - como foi salientado no primeiro capítulo deste trabalho.

As questões discutidas nesta dissertação fazem parte de um contexto mais amplo, com um escopo ampliado no sentido de se entender que papel a História desempenha nos currículos atuais. A partir dessa problemática desenvolveu-se uma revisão histórica e conceitual de Currículo e do Ensino de História, analisados pelo viés da Teoria Curricular Crítica que focalizou o desenvolvimento de três níveis ou dimensões de currículo cuja existência é simultânea e, muitas vezes, imperceptível: currículo formal ou prescrito, currículo

oculto e o currículo real ou em ação (aquele que, de fato, é desenvolvido em sala de aula). FERNANDES (1999: 371) aponta que os currículos *são instrumentos poderosos de intervenção na escola, nos valores transmitidos aos alunos, nas suas concepções de mundo, de cultura e de ciência*. BITTENCOURT (2005: 12) aponta que *há clivagens e conflitos inerentes entre o currículo pré-ativo, normativo e escrito pelo poder educacional instituído e o currículo como prática na sala de aula ou currículo interativo*.

Esses vários níveis ou tipologias de currículo não são encontrados separados e sim funcionando juntos e simultaneamente. O currículo é algo maior que envolve todos os elementos componentes de uma instituição escolar como alunos, professores, funcionários, horários, metodologias de ensino, os diferentes espaços como pátio, sala de aula, corredores. Por isso, o currículo não deve ser interpretado como guia ou um texto escrito contendo modelos de ensino e conteúdos a serem ministrado nas salas de aula.

Nesse sentido, a pesquisa constatou que no curso do projeto analisado o currículo envolveu as relações entre os monitores-professores e os alunos, ao procurar entender a realidade e as necessidades da clientela do curso, como por exemplo, os horários de alunos trabalhadores ou donas de casa. Os trabalhos desenvolvidos dentro e fora de sala de aula eram analisados de acordo com as necessidades e disponibilidade dos mesmos. Na sala de aula o currículo prescrito aparecia na forma dos conteúdos selecionados pelos monitores-professores e o currículo real se destacava pelos métodos e técnicas como o uso de filmes, textos de época, aulas expositivas, uso de jornais e revistas que traziam alguma reportagem sobre o assunto estudado. Normalmente, ambos monitores-professores pesquisados evitavam exigir atividades de “para-casa” por saberem e terem consciência de lidarem com alunos e alunas trabalhadores.

Nas duas turmas observadas era constante a benevolência dos monitores-professores em relação aos atrasos de alguns alunos. As aulas nunca, durante toda a observação, começaram no horário previsto. A tolerância sobre os atrasos de certos alunos gerou, por várias vezes, indignação. Os presentes acusavam esses colegas de “irresponsáveis” e criticavam os professores de serem complacentes com tal comportamento. Outro motivo questionado pelos alunos é a falta de punição por atraso, atividades não cumpridas; perguntavam aos monitores-professores se esses alunos receberiam o diploma da mesma forma, mesmo sem esforço.

O lugar da aprendizagem estava na dedicação de cada um. A avaliação é presencial; apenas aqueles alunos que não comparecem às aulas são reprovados ou retidos. Dificilmente o aluno é avaliado de maneira tradicional, ou seja, seu conhecimento não é medido por provas

escritas sem consulta aos manuais ou texto específicos da disciplina. A avaliação é feita por todos os monitores-professores da turma que procuram calcular o rendimento do aluno por meios qualitativos. Esta é uma característica do projeto pesquisado. Nesse sentido, o que ocorre é uma má compreensão por parte dos alunos e de alguns monitores-professores que chegam ao projeto com uma visão ainda muito tradicional da escola e, principalmente, da disciplina História baseada na memorização de datas e nomes de pessoas importantes.

Acredita-se que o processo de ensino-aprendizagem acontece quando há um interesse e uma interação entre conteúdo/conhecimento escolar e o cotidiano do aluno. Quando algum aluno comentava ou citava alguma reportagem, a fala de algum programa de televisão, ou mesmo um filho que queria tirar uma dúvida sobre um determinado assunto, ele se sentia útil e, com isso, passa a ver sentido no aprender/compreender a importância da História. Esse episódio aconteceu algumas vezes durante as observações. Um caso interessante foi uma aluna catequista, que agradeceu a monitora-professora por “clarear” alguns acontecimentos políticos das civilizações antigas e que agora suas aulas de catequese seriam mais completas.

Os estudiosos do currículo procuram entender todos esses elementos que perpassam a teoria curricular e sistematizaram os vários tipos de currículo encontrados no âmbito escolar. Essa sistematização foi importante para que as demais interfaces da área educacional, que não necessariamente a área curricular, pudessem compreender o funcionamento e as relações que envolvem os diferentes modelos curriculares que funcionam simultaneamente durante as práticas pedagógicas.

O currículo prescrito ou formal é aquele, normalmente, elaborado pelo governo e cujo objetivo é possibilitar um conteúdo homogêneo a todo o território nacional a fim de evitar contrastes educacionais nas diferentes regiões do país. Porém, seu conceito é limitado por abarcar apenas as questões escritas, como o conteúdo a ser trabalhado, em cada nível específico de ensino, sugestões de procedimentos e métodos a serem utilizados pelo professor. GERALDI (1994: 117) aponta o currículo prescrito como *uma instituição normativa, de que são exemplos os diferentes guias curriculares elaborados pelos estados e municípios brasileiros*. Para ABUD (2005: 29), muitas vezes, os currículos oficiais são *produzidos considerando-se uma escola ideal, como situação de trabalho e como local de recursos humanos. Eles não relativizam a realidade e trabalham com a ausência de rupturas e resistências*. Não existe uma escola ideal e sim uma escola possível. De acordo com o que foi observado na pesquisa o currículo prescrito elaborado pelos governos municipal, estadual ou federal não tem uma grande importância no cotidiano dos monitores-professores nas aulas de História, justamente, por muitas vezes, não contemplarem a realidade local. Na verdade, eles

são apenas consultados a pedido de seus coordenadores que procuram explicitar a necessidade da construção de um currículo particular que deve ser produzido na sala de aula.

Um outro fato observado pela pesquisadora foi a defasagem que os alunos apresentam em relação a leitura e a escrita. A monitora-professora **A** procurou distribuir textos pequenos e, em quase todas as aulas observadas, procurou estimular a escrita por meio de exercícios de interpretação de textos relacionados ao conteúdo. Essa mesma iniciativa foi detectada apenas algumas vezes nas aulas da monitora-professora **B**. A dificuldade dos monitores-professores em lidar com turmas tão heterogêneas – grandes diferenças de idade, aprendizagem escolar, nível social e cultural – ficou evidente durante a pesquisa. Uma das causas é a falta de experiência e insegurança quanto a prática docente. Muitos alunos apresentaram resistências em relação às atividades consideradas alternativas como a exibição de filmes; muitos acreditam que não tiveram aula nesse dia, pois aula, para a maioria deles, é o professor falando/explicando e escrevendo no quadro. A maioria desses alunos ainda possui uma concepção tradicional de escola em que o professor é o detentor de todo o conhecimento e ele, o aluno, é apenas o receptor.

Embora no questionário aplicado aos monitores-professores constar que os mesmos declararam conhecer e utilizar os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) e a Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos (2002) foi possível perceber, que na realidade, o índice do livro didático foi utilizado como currículo escrito na questão da seleção dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Já o currículo oculto abrange as regras, as normas impostas de maneira implícita no cotidiano das instituições escolares, no interior das salas de aula e nas relações entre alunos/professores/funcionários da escola. Para GERALDI (1994: 128) o currículo oculto é um conceito que, *grosso modo, se refere às normas e valores implícitos, mas efetivamente transmitidos pelas escolas, mesmo não sendo [habitualmente] mencionados pelos professores como fins ou objetivos pretendidos*. Embora seja considerado como uma outra modalidade curricular, o currículo oculto funciona juntamente com o currículo prescrito na medida em que adapta as regras e valores que as instituições escolares querem impor de acordo com o currículo formal. Isso foi perceptível quando monitores-professores tentavam adequar os horários à disponibilidade dos alunos. No entanto, era uma situação conflituosa, pois os alunos pontuais questionavam a aceitação e a tolerância do monitores-professores quanto aos alunos fora do horário, considerados, muitas vezes, pelos colegas de turma, “irresponsáveis.” Os próprios monitores-professores, às vezes, colocavam em pauta a questão do atraso, principalmente a monitora-professora **B** como foi salientado no capítulo quatro do trabalho. O

projeto em questão possuía um horário fixo, mas os monitores-professores são orientados pelos coordenadores a serem um pouco flexíveis – sem que os alunos saibam efetivamente dessa flexibilidade – fazendo com que alunos pontuais e considerados “responsáveis” fossem contra a tolerância com os alunos não pontuais.

É importante salientar que há possibilidade dos alunos permanecerem na Educação de Jovens e Adultos correspondente ao ensino médio. A universidade oferece um outro projeto, como o que foi analisado, para que os alunos interessados possam dar continuidade aos seus estudos. Há casos, segundo os monitores-professores, de alunos que chegaram à universidade, ou seja, apesar das adversidades e das dificuldades encontradas ao longo da pesquisa, foi possível perceber que houve casos de continuidade dos estudos por parte de alguns alunos.

Assim como o currículo escrito e o currículo oculto, o currículo real faz parte desse complexo jogo chamado educação. Por meio desta pesquisa, foi possível reconhecer que o currículo real é uma criação cotidiana com características dinâmicas próprias, construídas a partir de um diálogo que envolve professores, alunos e o conhecimento da disciplina específica, no caso a História. A importância de se estudar todas essas modalidades curriculares é que uma completa a outra. Estudando apenas um tipo de currículo isoladamente, corre-se o risco da ocultação de um determinado dado relevante para as pesquisas no âmbito educacional. GOODSON (2005: 22) afirma que é fundamental *a distinção entre currículo escrito e o currículo como atividade em sala de aula*.

A partir das observações das aulas da monitora-professora **A** foi possível perceber as diferenças entre o currículo escrito e o currículo real, pois a mesma procurava adaptar o conteúdo trabalhado procurando ressaltar aquele assunto que seria interessante para a maioria da turma. A adaptação às características específicas da turma também foi um fato importante para detectar as influências que nortearam as práticas da monitora observada. Ela procurou verificar assuntos e questões, dentro do conteúdo escolhido, aquilo que seria pertinente ao interesse dos alunos e acertou quando utilizou a Bíblia como instrumento pedagógico: fonte histórica. Já a monitora-professora **B** mostrou mais dificuldades entre o conteúdo histórico escolhido e a transformação do mesmo em um conteúdo escolar. É importante salientar que ambos os monitores-professores observados não são, ainda, profissionais formados, não possuem uma grande experiência de sala de aula e ainda são estudantes da graduação, portanto, estão fortemente ligados ao conhecimento acadêmico. Nesse caso, constata-se as dificuldades do professor iniciante em executar as operações que permitem a transposição didática da ciência de referência para a sala de aula.

Os três níveis de concepção curriculares interagem na sala de aula. No entanto, ficou evidente que o currículo real se sobressai aos demais. Isso ocorre porque os professores acabam por ser donos do espaço da sala de aula, podendo burlar as normas, modificar os conteúdos, manipular os alunos. Isso acontece também porque as normas curriculares são introjetadas segundo as características profissionais e pessoais de cada um. Isso fica aparente no modo diversificado como os monitores-professores abordam a História: um como um conhecimento rígido, pronto, acabado, positivista e outro capaz de buscar outras fontes de conhecimento da História, mais acessíveis aos alunos, como por exemplo, a Bíblia. Talvez, se a pesquisadora se prendesse apenas ao questionário aplicado, essa constatação não seria tão evidente. Foi importante aqui a observação das aulas e seu desenrolar no cotidiano das turmas. Neste sentido, é relevante destacar que as diferentes práticas curriculares são simultâneas, mas muito tênue a linha que separa uma da outra no momento da prática pedagógica. O conceito de Transposição Didática foi extremamente útil para a pesquisa realizada e o entendimento, por parte da pesquisadora, do chamado currículo real, isto é: aquilo que realmente ocorre no espaço da sala de aula.

O mesmo mostrou-se como um fator primordial para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Segundo estudos de FORQUIN (1996: 194) o processo condutor dos conhecimentos produzidos nos laboratórios acadêmicos até as salas de aula é considerado o caminho percorrido pelo saber *a fim de analisar de forma mais detalhada os constituintes específicos da epistemologia escolar e de melhor compreender (...) certos obstáculos que os indivíduos podem encontrar no caminho da aprendizagem.*

Na análise da mediação didática como processo de (re)construção dos conhecimentos, LOPES (1999: 159) reflete *sobre o processo de transformação do conhecimento científico em algo substancialmente diferente da ciência de referência – o conhecimento escolar -, conhecimento este que nem sempre trabalha em favor de tornar público o conhecimento científico.*

A formação do futuro professor de História deve conter o contato com a teoria referente à transposição didática como meio da interação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar. Segundo SCHMIDT (2005: 58)

no que se refere ao fazer histórico e ao fazer pedagógico, um desafio se destaca dos enfrentados pelos educadores na sala de aula, e pode ser lembrado como necessário a formação do professor de História: realizar a transposição didática dos conteúdos e do procedimento histórico e também da relação entre as inovações tecnológicas e o ensino de História.

Nesse caso, o que se observou foi que os monitores-professores pesquisados utilizavam-se, muitas vezes, do conhecimento acadêmico não o transformando em um conteúdo acessível aos seus alunos, o conhecimento histórico escolar. Isso ficou mais evidente nas aulas observadas da monitora-professora **B** que claramente utilizava um vocabulário, técnicas e textos empregados no meio acadêmico, dificultando o processo de ensino aprendizagem dos alunos, ou seja, não houve o processo conhecido como transposição didática. Já a monitora-professora **A** preocupava-se mais claramente com o seu vocabulário, com a elaboração do material a ser usado nas aulas. Mostrava-se atenta às demandas dos alunos e aproveitava-se delas para adequar o conteúdo selecionado. A utilização da Bíblia como fonte histórica, a associação das profissões e o lugar da mulher nas civilizações antigas também foram estratégias que procuraram, na prática, validar o processo da transposição didática tentando evitar a vulgarização do saber acadêmico. No entanto, a mesma monitora-professora, em conversas informais, dizia estar insegura em relação à aprendizagem de seus alunos.

As lacunas apresentadas pelos monitores-professores pesquisados denunciam deficiências e falhas na formação acadêmica desses jovens futuros professores de História no âmbito da licenciatura. Ao longo da execução deste trabalho, foi possível perceber a importância dada a formação docente e a união que deve ter pesquisa e ensino. Segundo Teresa LUPORINI (1999: 316) a universidade deve promover o encontro do futuro professor

com o próprio objeto de seu estudo – o ato de aprender, desafiando-o a ser promotor de situações em que ocorra o aprender, e impelindo-o a buscar soluções, ao contatar os possíveis problemas de aprendizagem. Significa, portanto, a competência para gerar conhecimento.

Esta pesquisa evidenciou que os sujeitos monitores-professores estabelecem relações complexas com o currículo e com o conhecimento histórico, em uma oscilação que denota o embate entre as suas concepções sobre a História e sua prática em sala de aula. A dicotomia entre passado/presente e antigo/novo perpassa a prática desses monitores-professores, contribuindo para a solidificação das dificuldades e das ambigüidades entre o ensino e a aprendizagem.

O professor desempenha um papel fundamental, pois recebe o currículo prescrito ou formal, que chega às escolas, na maioria das vezes pronto e fechado. No entanto, o professor experiente é capaz, por meio da sua prática, interpretar, modificar e ressignificar conteúdos escolares, destacando o autêntico sentido do currículo real ou operacional, aquele que de fato

expressa os acontecimentos da sala de aula. Para BITTENCOURT (2005: 27) *é preciso considerar o papel do professor na configuração do currículo real, ou interativo, que acontece na sala de aula, lembrando que ele é sujeito fundamental na transformação e na continuidade do ensino da História.* Por isso, a formação do jovem professor e seu contato com a prática docente, ainda no curso, é fundamental. O jovem professor quando chega à sala de aula se depara com um outro universo e com um outro conhecimento diferente do acadêmico.

Foram observados apenas quatro monitores-professores engajados em um trabalho de formação na prática, sem supervisão direta, como seria de se esperar, em um curso de História que por turma possui uma média de quarenta alunos. Como formar adequadamente esses alunos para a prática docente em História? As disciplinas voltadas para a prática de ensino em História, ao invés de apenas criticarem livros didáticos ou práticas docentes, deveriam indicar propostas e caminhos a serem seguidos em uma realidade adversa, distante daquela prevista pelos currículos e textos acadêmicos. Esta pesquisa chegou a expor uma lacuna muito discutida, mas pouco elucidada: a formação do professor de História. Nesse sentido, ao investigar o processo de transposição didática com jovens monitores, ainda estudantes da graduação, foi possível perceber as falhas no processo educacional desses alunos que ao mesmo tempo atuam como professores.

A sala de aula é um verdadeiro laboratório das práticas educacionais, onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem, a transposição didática, a efetivação dos currículos oficiais e a interação entre professor/aluno/conteúdo. Para que ocorra toda essa interação é necessária a (re)construção do sentido do conhecimento em um ambiente recheado de tensões, discussões e conflitos cujo objetivo é a aprendizagem. A sala de aula é o lugar onde há a mistura da teoria acadêmica com a prática escolar.

Um instrumento que compõe o processo escolar é o livro didático. A partir das observações desta pesquisa foi possível perceber que ele ainda é usado como currículo escrito na escolha dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula. Desta maneira, o livro didático acabar sendo transformado pelo professor em currículo oficial ou escrito. Desta forma, a pesquisa procurou mostrar falhas e lacunas presentes na formação do professor em relação ao conceito de currículo e suas modalidades. Os jovens monitores-professores pesquisados forneceram, a todo o momento, dados empíricos sobre isso.

A História pode possuir diferentes interpretações para o mesmo fato, cabendo ao professor mostrar essas diferentes vertentes históricas. Deve-se ainda ressaltar o uso intenso da História nas mídias, mas que, muitas vezes, não têm o comprometimento com a ciência da

História, pois lidam com a ficção. Com isso, os professores possuem a incumbência, juntamente com os alunos, de problematizarem certas idéias já impregnadas no imaginário coletivo. Portanto, cabe ao profissional da educação selecionar e analisar se o conteúdo e determinadas práticas pedagógicas são válidos para realidade de cada escola, de cada sala de aula e de cada público.

O estudo constatou que, nem sempre, as rupturas ou transformações ocorridas nas práticas pedagógicas do ensino de História significam um desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Da mesma maneira, certas atividades contínuas do processo escolar, permanentes há tanto tempo, declaram retrocesso ou atraso desse processo. A partir das observações, constatou-se que a atividade em que ocorreu maior interesse dos alunos foi a “aula expositiva”, criticada por muitos educadores. Portanto, é preciso investigar e perceber qual é a necessidade de cada sala de aula e de cada aluno sujeito do processo escolar.

A discussão que se fez nesta pesquisa, não tem como base a crítica ou a reprovação do trabalho pedagógico desenvolvido nas aulas de História pelos monitores-professores observados. Ao contrário, esta pesquisa se apoiou no desenvolvimento de análises e interpretações fundadas em teorias de apoio que tiveram a intenção de compreender e destacar as mudanças e as rupturas do currículo de ensino de História, e podem viabilizar novas construções acerca da prática docente dos professores de História. Portanto, procurou-se aqui contribuir para proporcionar uma maior visibilidade acerca da complexidade que envolvem o ensino de História e suas dificuldades conceituais, didáticas e curriculares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

AMANTEA, Alejandra; CAPPELETTI, Graciela; COLS, Estela; FEENEY, Silvina. Propostas curriculares na Argentina: as tradições disciplinar, da Didática Geral e das Didáticas Especiais. In: (Orgs.) LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Políticas de currículos em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

ANDRADE, Mariza Guerra de. **A Educação Exilada**: Colégio do Caraça. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. **Um objeto de estudo chamado História**: a disciplina de história nas tramas da didatização. 2003. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

APPLE, Michael W. Currículo e poder. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: 14 (2). Jul/dez., 1989. p. 46-57.

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tendências Recentes do Currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 1998.

BEZERRA, Holien Gonçalves de Oliveira. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas Curriculares de História: Continuidades e Transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. 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, 2005.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental**. Secretaria de Educação, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: volume 5 : história e geografia. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CANDAU, Vera Maria e MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Educação escolar e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.23, maio/ago. 2003.

CERTEAU, Michel de. In: (Orgs.) LE GOFF, Jacques. **A Nova História**. Lisboa: Edições 70, 1991.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**, 2, 1990.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 2000

CHEVALLARD, Yves; BOSCH, Marianna; GASCÓN, Josep. **Estudar matemáticas**: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CONTIER, A. D. . O Ensino da História. Tendências Atuais e Revisão. In: Arnaldo Contier. (Org.). **Ensino das Humanidades**: A Modernidade em Questão. 1 ed. São Paulo: Cortez-SENEB, 1991, v. 1, p. 105-118.

CORTESÃO, Luiza e STOER, Stephen R. A interface intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

DAMIS, Olga Teixeira. Didática: suas relações, seus pressupostos. In: LOPES, Antonia Osima (Org.). **Repensando a didática**. São Paulo: Papirus, 1992.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Mazagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Cadernos Cedes**. Campinas: Unicamp, 2001.
FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. In: **Cadernos Cedes**, São Paulo: Cortez, 1983.

FENELON, Déa Ribeiro. A Questão de Estudos Sociais. In: **Cadernos Cedes**, Campinas: Cortez: 1989.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. **Currículo, Professor e Ensino de História**. In: III Encontro Perspectivas do Ensino de História. Universidade Federal do Paraná, 1999.

FONSECA, Selva Guimarães. Ensinar História através de projetos de Pesquisa. **Presença Pedagógica**. V. 3, n. 18, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. A Nova LDB e o ensino de História. **Revista Presença Pedagógica**. V.4.n. 20. mar/abr, 1998.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. São Paulo: Papirus, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: **Teoria e Educação**, 5, 1992.

FORQUIN, Jean-Claude. **Sociologia da educação**: dez anos de pesquisa. Petropolis: Vozes, 1995.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: 21 (1). jan/jun., 1996. p. 187-198.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. Construindo um novo currículo de História. In: NIKITIUK, Sônia L. (Org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 1996.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2005.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.14, mai/ago, 2000.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. In: *Teoria e Educação*, 6, 1992.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

JULIÁ, Dominique. **Disciplinas Escolares**: objetivos ensino e apropriação. In: Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KARNAL, Leandro. A História Moderna e a sala de aula. In: KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KLIEBARD, Herbert M. Os princípios de Tyler. In: MESSICK, Rosemary G., PIXÃO, Lyra e BASTOS, Lília da Rocha (Orgs). **Currículo**: análise e debate. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1980a.

KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e teoria de currículo. In: MESSICK, Rosemary G.; PAIXÃO, Lyra; BASTOS, Lília da Rocha. **Currículo**: análise e debate. Rio de Janeiro: Zahar, 1980b.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia L. (Org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 1996.

LE GOFF, Jacques. **A Nova História**. Lisboa: Edições 70, 1991.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Sistema de Ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: (Orgs.) LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Políticas de currículos em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: 22 (1). Jan/jun., 1997. p. 95-112.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. *O Livro Didático nas Políticas de Currículo*. In: **Políticas e Práticas Curriculares**: impasses, tendências e perspectivas. João Pessoa: Idéia, 2005.

LOPES, Antonia Osima. A relação de interdependência entre ensino aprendizagem. In: LOPES, Antonia Osima (Org.). **Repensando a didática**. 13.ed. São Paulo: Papirus, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

LUPORINI, Teresa Jussara. **A História local e a formação do professor**: a experiência do projeto marcos referenciais da História em Ponta Grossa. In: III Encontro Perspectivas do Ensino de História. Universidade Federal do Paraná, 1999.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e Competência. In: **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *História e cidadania: por quê ensinar história hoje?* In: **Ensino de história**: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MARIN, Alda Junqueira e SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. A precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004.

MESQUITA, Ilka Miglio de. **Formação de Professores de História**: Experiências, Olhares e Possibilidades (Minas Gerais, Anos 80 e 90). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2000. (Dissertação de Mestrado em Educação).

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (et al.) **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MONTEIRO Ana Maria Ferreira da Costa. *O ensino de história*: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, 2002. (Tese de Doutorado em Educação).

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo e controle social. **Teoria e Educação**. n. 5. 1992.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: 21 (1). Jan/jun., 1996. p. 9-22.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, n.73, p.109-138, dez.2000.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. v.13, n.25-26, p.143-162, set./ago. 1992-1993.

NIDELCOFF, Maria Tereza. **A escola e a compreensão da realidade**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

NIKITIUK, Sônia Leite. Ensino de História: algumas reflexões sobre a apropriação do saber. In: NIKITIUK, Sônia L. (Org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 1996.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. **A apropriação do conhecimento em sala de aula: Relações com o currículo numa escola pública do ensino fundamental**. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2004. (Dissertação de Mestrado em Educação).

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. Os professores e o currículo. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, vol. 11, n. 61, jan./fev. 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.12, set/dez, 1999.

PACHECO, José Augusto. **Estudos Curriculares: Para a compreensão crítica da educação**. Porto: Porto, 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Estudos sobre currículo no Brasil: tendência das publicações na última década. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre. v.19, n.2, jul/dez. 1994. p. 95-114.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da Didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2001.

PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: por uma história prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sônia L. (Org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: NELSON, Cary et al. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História no cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Maria Inez Salgado. **Desencontros entre produção historiográfica e livro didático**: implicações para o ensino fundamental. In: III Encontro Perspectivas do Ensino de História. Universidade Federal do Paraná, 1999.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: LOPES, Antonia Osima (Org.). **Repensando a didática**. São Paulo: Papirus, 1992.

APÊNDICE A – Questionário aos monitores-professores

Data: ____/____/____

1) Nome: _____

2) Idade: _____

3) Qual período da faculdade você está cursando? _____

4) Você já teve algum contato com a prática de ensino, antes do PROEF-II?

a) sim não

b) Se sim, onde ocorreu essa experiência?

5) Você já teve aula na Faculdade de Educação?

 sim não

6) Onde você se baseia para preparar suas aulas?

7) Onde você busca conteúdos para serem trabalhados em sala de aula?

8) Você utiliza história linear ou história temática? Por quê?

9) Você utiliza algum livro didático para auxiliar suas aulas?

a) sim não

b) Se sim, qual(is)?

c) Quais critérios você utilizou para escolher os livros?

d) Houve alguma orientação de uma outra pessoa?

I) sim não

II) Quem?

e) Os alunos utilizam algum livro didático?

I) sim não

II) Qual é o material utilizado para norteá-los?

10) Você utiliza recursos de mídia ou recurso que fazem parte do convívio e da vivência de seus alunos?

a) sim não

b) Se sim, qual(is)?

c) Quais recursos didáticos você utiliza com mais frequência?

11) Você já teve alguma aula ou leu algum texto sobre currículo do ensino de História?

a) sim não

b) Se sim, qual(is)?

12) Você conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)?

sim não

13) Você já leu algum PCN?

sim não

14) Você conhece alguma orientação curricular no ensino de História específica para Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

sim não

15) Você utiliza algum currículo para nortear seu trabalho pedagógico?

a) sim não

b) Qual(is)?

16) Há leituras sugeridas pelo PROEF-II?

a) sim não

b) Se sim, qual(is)?

17) Há sugestões de leituras do PROEF-II sobre currículo?

a) sim não

b) Se sim, qual(is)?

ANEXO A – Textos utilizados pela monitora-professora A

I- Características Gerais da Mesopotâmia

A palavra mesopotâmia tem origem grega e significa "terra entre rios". Essa região localiza-se entre os rios Tigre e Eufrates no Oriente Médio, onde atualmente é o Iraque. Esta civilização é considerada uma das mais antigas da história. Vários povos antigos habitaram essa região entre os séculos V e I a.C. Entre estes povos, podemos destacar: babilônios, assírios, sumérios, caldeus, amorritas e acádios. Vale dizer que os povos da antiguidade buscavam regiões férteis, próximas a rios, para desenvolverem suas comunidades. Dentro desta perspectiva, a região da mesopotâmia era uma excelente opção, pois garantia a população água para consumo, rios para pescar e via de transporte. Outro benefício oferecido pelos rios eram as cheias que fertilizavam as margens, garantindo um ótimo local para a agricultura.

A Mesopotâmia foi uma das primeiras regiões do mundo em que ocorreu a passagem da sociedade comunitária (sem classes) para a sociedade dividida em ricos e pobres, exploradores e explorados. Assim, o nascimento da civilização na Mesopotâmia marcaria, também, o início da desigualdade e da exploração social entre os homens.

O clima árido e as condições do solo da Mesopotâmia reclamavam a construção de canais de irrigação e outras grandes obras coletivas necessárias à agricultura. Para a construção dessas grandes obras hidráulicas, era necessário uma administração estatal centralizada, que conduzisse o esforço coletivo.

A princípio não existia a propriedade privada da terra e os camponeses dela usufruíam trabalhando como membros da comunidade aldeã. Posteriormente, a terra tornou-se propriedade nominal do governante, um rei divinizado que personificava os interesses da comunidade. O poder do Estado servia, portanto, para melhor conduzir a produção e dirigir a realização das grandes obras de interesse comum, ultrapassando a iniciativa individual. Com o tempo, entretanto, a minoria que detinha o poder estatal, além de prestar

serviços à comunidade, passou a explorá-la aumentando seus privilégios de elite dirigente, dando origem ao Modo de Produção Asiático.

O Modo de Produção Asiático desenvolve-se na passagem de uma sociedade sem classes (sem exploração social do homem pelo homem) para uma sociedade de classes. Em outras palavras, onde inicialmente existia uma sociedade comunitária, desenvolveu-se uma sociedade de classes, na qual o poder estatal foi assumindo o papel de classe exploradora. Assim, no Modo de Produção Asiático, o governante divinizado passa a explorar através de trabalhos forçados e cobrança de tributos, as comunidades aldeãs.

II- Sumérios

Este povo destacou-se na construção de um complexo sistema de controle da água dos rios. Construíram canais de irrigação, barragens e diques. A armazenagem da água era de fundamental importância para a sobrevivência das comunidades. Uma grande contribuição dos sumérios foi o desenvolvimento da escrita cuneiforme, por volta de 4000 a.C. Usavam placas de barro, onde cunhavam esta escrita. Muito do que sabemos hoje sobre este período da história, devemos as placas de argila com registros cotidianos, administrativos, econômicos e políticos da época.

Os sumérios, excelentes arquitetos e construtores, desenvolveram os zigurates. Estas construções eram em formato de pirâmides e serviam como locais de armazenagem de produtos agrícolas e também como templos religiosos. Construíram várias cidades importantes como, por exemplo: Ur, Nipur, Lagash e Eridu.

III- Babilônios

Este povo construiu suas cidades nas margens do rio Eufrates. Foram responsáveis por um dos primeiros códigos de leis que temos conhecimento. Baseando-se nas Leis de Talião (olho por olho, dente por dente), o rei Hamurabi (primeiro Império Babilônico) desenvolveu um conjunto de leis para poder

organizar e controlar a sociedade. De acordo com o Código de Hamurabi, todo criminoso deveria ser punido de uma forma proporcional ao delito cometido.

Os babilônios também desenvolveram um rico e preciso calendário, cujo objetivo principal era conhecer mais sobre as cheias do rio Eufrates e também obter melhores condições para o desenvolvimento da agricultura. Excelentes observadores dos astros e com grande conhecimento de astronomia, desenvolveram um preciso relógio de sol.

Além de Hamurabi, um outro imperador que se tornou conhecido por sua administração foi Nabucodonosor (segundo Império Babilônico), responsável pela construção dos Jardins suspensos da Babilônia (que fez para satisfazer sua esposa) e a Torre de Babel. Sob seu comando, os babilônios chegaram a conquistar o povo hebreu e a cidade de Jerusalém.

IV- Assírios

Este povo destacou-se pela organização e desenvolvimento de uma cultura militar. Encaravam a guerra como uma das principais formas de conquistar poder e desenvolver a sociedade. Eram extremamente cruéis com os povos inimigos que conquistavam. Impunham aos vencidos, castigos e crueldades como uma forma de manter respeito e espalhar o medo entre os outros povos. Com estas atitudes, tiveram que enfrentar uma série de revoltas populares nas regiões que conquistavam.

V- Agricultura

A base da economia mesopotâmica era a agricultura e, assim como no Egito, dependia das cheias dos rios Tigre e Eufrates. As técnicas de cultivo eram desenvolvidas. Além da irrigação, os agricultores da Mesopotâmia espaçavam as plantações para obter maior rendimento; usavam animais como bois e cavalos para tração e ainda criavam carneiros para obter lã e fabricar tecidos. Artesãos faziam móveis, objetos esmaltados, de metal e adornos.

VI- Comércio

O desenvolvimento do comércio mesopotâmico explica-se tanto pela escassez de certos produtos na região quanto pela facilidade de comunicação com outros povos. Havia troca de produtos com regiões tão distantes quanto o Cáucaso e a Ásia Menor. Caravanas partiam à procura de estanho, cobre, marfim, pedrarias. A metalurgia alcançou razoável desenvolvimento. As atividades artesanais criaram condições para o estabelecimento de uma organização financeira de apoio às exportações e até mesmo de bancos, que recebiam depósitos e emprestavam dinheiro.

VII- Cultura

Em geral os povos mesopotâmicos eram politeístas, pois acreditavam em vários deuses ligados à natureza. As práticas da magia e da adivinhação eram comuns bem como a da astrologia, por leitura dos astros (horóscopo) e observação de eclipses e variações atmosféricas. Os mesopotâmicos construíam grandes templos que serviam também de armazéns, arquivos, bibliotecas e estrebarias. Sepultavam os mortos em túmulos para que não viessem perturbar os vivos. Acreditavam que os mortos habitavam o mundo subterrâneo onde comiam pó para sempre. Isso explica a importância que davam à vida, que devia ser aproveitada. No que se refere à política, tinham uma forma de organização baseada na centralização de poder, onde apenas uma pessoa (rei) comandava tudo. O rei impunha-se pelo caráter divino de sua missão, mas não era considerado um Deus, como entre os egípcios.

Atividade para ser entregue no dia 18/05/2006:

Elabore um texto levantando as semelhanças e diferenças entre a civilização egípcia e a mesopotâmica.

Eleitos de Deus

As civilizações mediterrânicas compreenderam a hebraica, cretense, fenícia, etrusca, grega e romana. Diferentemente das civilizações formadas ao longo dos grandes rios, nas regiões de planícies, esses povos organizaram-se nas costas do Mediterrâneo e foram essencialmente comerciantes e marinheiros. Os hebreus, também chamados de israelitas (por serem descendentes de Jacó, também denominado Israel, neto de Abraão), destacaram-se por terem sido os primeiros a afirmar sua fé num único Deus.

A civilização hebraica desenvolveu-se na região da antiga Palestina, área que corresponde à faixa de terra situada a sudoeste da Fenícia (atual Líbano), cercada pela Síria, pela Fenícia e pelos desertos da Arábia. O território é cortado pelo rio Jordão, que o fertiliza e o torna propício à agricultura. Nas áreas não banhadas pelo Jordão viviam grupos nômades de pastores. Entre esses grupos estavam o dos hebreus, organizados em clãs patriarcais seminômades que se dedicavam à criação de gado nos oásis dos grandes desertos da Arábia. Essa fase da vida dos hebreus se tornou conhecida como **Período dos Patriarcas**. Além de exercerem a função de sacerdotes, juizes e chefes militares, os patriarcas eram a autoridade política e moral do clã e conduziam seus descendentes e seus rebanhos de oásis em oásis.

Por volta do ano 2000 a.C. tribos hebraicas originárias de Ur, na Caldéia, conduzidas por Abraão, chegaram à Palestina ou a Canaã. O território já era habitado pelos cananeus e filisteus, com os quais os hebreus passaram a travar freqüentes lutas pelo domínio das pastagens. Abraão, o primeiro grande patriarca hebreu, lançou as bases da crença em um só Deus, Javé ou Jeová, que havia prometido a seus

descendentes as riquezas da Terra de Canaã.

Por muitas gerações o povo hebreu foi dirigido pelos patriarcas e se dedicou ao pastoreio e à agricultura. Por volta de 1750 a.C., devido a um grande período de seca que assolou a região, os hebreus migraram para o Egito e se fixaram na região do delta do Nilo, onde permaneceram durante 400 anos. Nessa época o Egito estava sob dominação dos hicsos, aos quais muitos hebreus chegaram a servir, ocupando importantes cargos públicos. Quando os hicsos foram expulsos pelos egípcios, os hebreus sofreram perseguições e chegaram a ser escravizados.

Liderados por Moisés, os hebreus deixaram o Egito e iniciaram o retorno à Palestina, num episódio que ficou conhecido como **Êxodo**. Segundo a tradição religiosa, foi durante esse retorno, próximo ao Monte Sinai, que Moisés recebeu de Deus as Tábuas da Lei, ou os **Dez Mandamentos**, que se tornaram o código moral e religioso para os descendentes de Israel. No mesmo período, começou a ser escrita a **Bíblia**, o livro sagrado dos hebreus, considerada a maior fonte para o conhecimento da história desse povo. A partir da crença em um Deus único e das leis associadas aos Dez Mandamentos, apresentadas nos livros da Bíblia, foi desenvolvida a primeira grande religião monoteísta, o Judaísmo, que influenciou a formação do Cristianismo e mais tarde do Islamismo. Hoje, os judeus e os cristãos consideram a Bíblia um livro sagrado.

Dos juizes aos reis

Com a morte de Moisés, Josué assumiu a liderança e alcançou a Palestina, reiniciando as lutas pelo controle do território, onde já viviam povos como os filisteus, os amorritas e os moabitas. Na Terra Prometida, os hebreus se dividiram em 12 tribos liderados pelos Juizes, chefes militares e políticos escolhidos pelo povo. As tribos eram autônomas e só se uniram frente a ameaças comuns nas guerras contra os filisteus e cananeus, porém mantinham a unidade cultural representada

principalmente pela língua e pela religião. Entre os chefes temporários das tribos destacaram-se Sansão, Gedeão e Samuel.

Por volta do ano 1000 a.C., a necessidade de fortalecer a organização dos hebreus nas lutas contra os filisteus, os cananeus e outros povos vizinhos conduziu à implantação da **Monarquia**. O primeiro rei, Saul, realizou conquistas militares, mas, após sofrer algumas derrotas e encontrar forte oposição por parte do seu povo, suicidou-se e foi sucedido por Davi. O novo rei conquistou a Palestina, definiu e organizou o Estado hebreu, escolhendo Jerusalém para capital política e religiosa. Com a morte de Davi subiu ao trono Salomão, seu filho, cujo governo marcou o apogeu do Estado hebraico. Salomão fortaleceu o poder e criou uma administração organizada e eficiente; promoveu a expansão do comércio com outros povos do Oriente e construiu palácios e templos, destacando-se o suntuoso templo de Jerusalém.

Para sustentar uma política de grandes construções e o luxo da corte, Salomão instituiu impostos opressivos para as doze tribos e criou um corpo de funcionários encarregados da fiscalização e cobrança de tributos. Além disso, os camponeses eram recrutados à força para trabalhar nas obras públicas. Essas medidas geraram descontentamentos que acabaram provocando revoltas sociais.

A crise político-sucessória associada à morte de Salomão, em 935 a.C., levou à divisão entre as tribos, com a formação de dois Estados: o Reino de Israel, formado pelas dez tribos do norte lideradas por Jeroboão, com capital em Samaria, e o Reino de Judá, governado por Roboão. Era constituído por duas tribos do sul e sua capital era Jerusalém. Esse episódio ficou conhecido como Cisma.

Em 721 a.C., o reino de Israel foi conquistado por Sargão II, rei dos assírios,

que dispersou sua população: as dez tribos do norte desapareceram da história dos hebreus. Em 566 a.C. Nabucodonosor, rei do segundo Império Babilônico, conquistou o reino de Judá, destruiu Jerusalém e escravizou os judeus. Esse episódio, conhecido como **Cativeiro da Babilônia**, durou até 532 a.C., quando Ciro, rei da Pérsia, derrotou os babilônicos e permitiu o retorno dos judeus à Palestina, incorporada do Império Persa.

A dispersão

Após o domínio persa, a Palestina foi dominada, em 335 a.C., pelo exército de Alexandre da Macedônia. Uma nova conquista ocorreu em 63 a.C., com a anexação ao Império Romano. Durante a dominação romana, grupos nacionalistas judaicos se organizaram e incitaram revoltas, duramente reprimidas, até serem esmagadas no ano 70 da era cristã. Os judeus foram então expulsos da Palestina, proibidos de retornar àquela região e dispersos pelas províncias romanas. Esse episódio tomou-se conhecido como **diáspora**, termo que significa dispersão.

Espalhados pelo mundo, os judeus passaram a viver em pequenas comunidades. Sem território próprio, conservaram sua língua, sua religião e seus costumes, enfim, sua unidade cultural e se mantiveram como nação até 1948, quando a ONU criou o Estado de Israel, permitindo o retorno do povo judeu ao antigo território. A criação de Israel provocou conflitos com os palestinos, populações de origem árabe que há séculos ocupavam a região; esses conflitos permanecem até os dias atuais.

ANEXO B – Textos utilizados pela monitora-professora B

3. A plantation escravista

Documento I: Cultura e Opulência do Brasil, de André João Antoni (1711)³⁸

Referência: o Engenho de Sergipe do Conde, no Recôncavo Baiano.

Sobre o Engenheiros: Quem chamou às oficinas, em que se fabrica o açúcar, engenhos, acertou verdadeiramente no nome [...] são uns dos principais partos e invenções do engenho humano, o qual, como pequena porção do Divino, sempre se mostra, no seu modo de obrar, admirável.

Sobre os Engenheiros Reais: Dos engenhos, uns se chamam reais, outros, inferiores, vulgarmente engenhocas. Os reais ganharam este apelido por terem todas as partes de que se compõem e todas as oficinas, perfeitas, cheias de grande número de escravos, com muitos canaviais próprios e outros obrigados à moenda; e principalmente por terem a realeza de moerem com água, à diferença de outros, que moem com cavalos e bois e são menos providos e aparelhados; ou, pelo menos, com menor perfeição e largueza das oficinas necessárias e com pouco número de escravos, para fazerem, como dizem, o engenho moente e corrente. Do cabedal que há de ter o senhor de um engenho real

O ser senhor de engenho é título a que muitos aspiram, porque traz consigo o ser servido, obedecido e respeitado de muitos [...]

Dos senhores dependem os lavradores que têm partidos arrendados em terras do mesmo engenho, como os cidadãos dos fidalgos [...]

Servem ao senhor do engenho, em vários ofícios, além dos escravos de enxada e fouce que têm nas fazendas e na moenda, e fora os mulatos e mulatas, negros e negras de casa, ou ocupados em outras partes, barqueiros, canoieiros, calafates, carapinas, carreiros, oleiros, vaqueiros, pastores e pescadores. Tem mais, cada senhor destes, necessariamente um mestre de açúcar, um banqueiro e contrabanqueiro, um purgador, um caixeiro no engenho e outro na cidade, feitores nos partidos e roças, um feitor-mor do engenho, e para o espiritual um sacerdote seu capelão, e cada qual destes tem soldada. [...]

São finalmente necessárias, além das senzalas dos escravos, e além das moradas do capelão, feitores, mestre, purgador, banqueiro e caixeiro, uma capela decente com seus ornamentos e todo o aparelho do altar, e umas castas para o senhor do engenho, com seu quarto separado para os hóspedes que, no Brasil, falta totalmente de estalagens, são contínuos; e o edifício do engenho, forte e espaçoso, com as mais oficinas e casas de purgar, caixaria, lambique e outras cousas [...]

³⁸ Segundo André Mansuy D. Silva, Giovanni Antonio Andreoni (1649-1716), italiano, jesuíta desde 1667, viajou para Portugal e, em 1681, veio para o Brasil. Ocupou vários cargos (secretário de provinciais; professor, diretor da congregação dos estudantes, mestre de noviços e reitor do Colégio da Bahia) e gozou de prestígio na Bahia e na Corte. Foi parcial em relação aos italianos e crítico de ideias de Vieira (índios e judeus). Sua obra, publicada em 1711, com todas as licenças, logo depois foi recolhida e destruída para impedir a divulgação no estrangeiro de informações sobre as riquezas do Brasil. Tornou-se conhecida só a partir do XIX.

ANEXO C - Programa de aula da monitora-professora A

Mesopotâmia (atual Iraque)

Previsão: 04 aulas

- ❖ Características e localização geográfica;
- ❖ Povos da Mesopotâmia (sumérios, acádios, amorritas, assírios e babilônios);
- ❖ Sociedade: classes sociais, questão da guerra;
- ❖ Economia: agropecuária, artesanato, comércio;
- ❖ Cultura: escrita cuneiforme, roda, escultura, artesanato, literatura, direito (Código de Hamurábi), matemática, astronomia.

Hebreus (atual Palestina)

Previsão: 06 aulas

- ❖ Características e localização geográfica;
- ❖ Evolução política (patriarcas, juizes, monarquia);
- ❖ Diáspora (dispersão dos hebreus);
- ❖ Cultura: Judaísmo (base para o cristianismo e o islamismo), literatura (Antigo Testamento), Arquitetura (Templo de Jerusalém);
- ❖ Personagens: Abraão, Isaac, Moisés, Davi, Salomão.

*Dúvidas:

- ❖ Como trabalhar com a Bíblia?
- ❖ Como trabalhar a questão do Estado de Israel?

#Lucas vai ajudar neste tópico.

Império Persa (atual Irã)

Previsão: 04 aulas

- ❖ Características e localização geográfica;
- ❖ Evolução política;
- ❖ Administração pública;
- ❖ Economia: manutenção da estrutura dos povos dominados;
- ❖ Cultura: influência dos povos conquistados, Zoroastrismo (religião);
- ❖ Declínio do Império Persa: Alexandre da Macedônia.
- ❖ Falar de Ciro e Dario

Fenícios (atual Líbano)

Previsão: 03 aulas

- ❖ Características e localização geográfica;
- ❖ Estrutura social e política;
- ❖ Economia: comércio e navegação;
- ❖ Cultura: alfabeto;
- ❖ Declínio: Alexandre da Macedônia

* Dúvidas:

- ❖ É preciso trabalhar com a China, Índia e Japão?
- ❖ Em caso positivo, como trabalhar com estes conteúdos?

Grécia

Previsão: 10 aulas

- ❖ Meio ambiente e povoamento (Creta/civilização pré-helenica);

Período Micenico ou Homérico**Período Arcaico:**

- ❖ Esparta e Atenas
- ❖ Estrutura social;
- ❖ Estrutura política e administrativa;
- ❖ As tiranias (Psístrato, Hípias e Hiparco);
- ❖ As reformas (Drácon, Sólon e Clístenes).

Período Clássico:

- ❖ As guerras persas ou medicas;
- ❖ Liga de Delos;
- ❖ Guerra do Peloponeso.

Período Helenístico (domínio macedônico):

- ❖ Felipe e a organização da Macedônia;
- ❖ A conquista da Grécia;
- ❖ Alexandre Magno: expansão e organização do império;
- ❖ Decadência.

Cultura:

- ❖ Filosofia e ciências – do mito a razão;
- ❖ Vida privada – habitação, moveis, roupas, alimentação;
- ❖ Democracia;
- ❖ Literatura;
- ❖ Teatro;
- ❖ Arquitetura e escultura;
- ❖ Religião e mitologia.

Cultura helenística: interação com o oriente.**Império Romano/Bizâncio**

Previsão: 08 aulas

Islamismo

Previsão: 04 aulas

Invasões bárbaras e o reino dos francos

Previsão: 05 aulas

ANEXO D - Programa de aula da monitora-professora B

- Imaginário europeu sobre a América.
- Os índios.
- O comércio do Pau-brasil.
- Capitanias Hereditárias- descentralização do poder.
- Governo Geral- centralização do poder.
- Escravidão negra.
- Economia açucareira.
- Pecuária.
- Holandeses no Brasil.
- Bandeirantes.
- Mineração.
 1. Comércio.
 2. Revoltas.
- A família Real no Brasil.
- Tratado de comércio(1810)
- Independência e Constituições.
- Construção da Nação brasileira.
- Período da Regência.
- II Reinado
 1. Discursos abolicionistas.
 2. Discursos modernizantes.
 3. Discursos higienistas.
 4. Guerra do Paraguai. Mudanças territoriais.
 5. Padroado. Relação Estado Igreja.
 6. Quilombos,...(formas de resistencia dos negros)
 6. Lei Euzébio de Queirós, do Vento livre, Sexagenário, Áurea.
- Proclamação da República.
- Constituição de 1891.
- Revoltas anti-republicanas.
 1. Movimentos Militares.
 2. Movimentos messiânicos.
- Comunismo.
- Modernismo.
- Período Vargas.
 1. Carisma.
 2. Nacionalismo.
 3. Intentona Comunista.
 4. Golpe de 37, a Polaca.
 5. Movimentos trabalhistas.
- Populismo.
- Ditadura militar