

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDINALVA PADRE AGUIAR

**CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE O PRESCRITO E O
VIVIDO. VITÓRIA DA CONQUISTA-BA, BRASIL (1993/2000)**

UBERLÂNDIA – MG
2006

EDINALVA PADRE AGUIAR

**CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE O PRESCRITO E O
VIVIDO. VITÓRIA DA CONQUISTA-BA, BRASIL (1993/2000)**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Selva Guimarães Fonseca

UBERLÂNDIA – MG
2006

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A282c Aguiar, Edinalva Padre, 1969-

Currículo e ensino de História: entre o prescrito e o vivido. Vitória da Conquista-BA, Brasil (1993-2000). / Edinalva Padre Aguiar. - 2006.

199. : il.

Orientadora: Selva Guimarães Fonseca.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. História - Estudo e ensino - Teses. 2. Currículos - Teses. 3. Prática de ensino - Teses. I. Fonseca, Selva Guimarães. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 930:37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Edinalva Padre Aguiar

**CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE O PRESCRITO E O
VIVIDO. VITÓRIA DA CONQUISTA-BA, BRASIL (1993/2000)**

Dissertação aprovada em 02 de junho de 2006
para a obtenção do título de Mestre em Educação

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Selva Guimarães Fonseca – UFU

Prof. Dr. Carlos Augusto Lima Ferreira - UCSal

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Cristina Fagundes de Lima – UFU

A minha mãe Vitória, “fulô” mais perfumada do meu jardim, cujo nome inspira minha vida.

Aos professores e professoras, especialmente da disciplina História, por exercerem um ofício desafiador e...
de rara beleza.

AGRADECIMENTOS

Vencido mais esse desafio me resta agradecer:

Sempre, a Deus, Senhor da Vida...
A Jesus, Amigo presente a todo instante.

À professora Selva,
Pela orientação segura e paciente e por aceitar trilhar comigo esse caminho.

Aos professores/as colaboradores/as,
Que gentilmente me “emprestaram” suas narrativas e reflexões.

À minha família e amigos,
Por me ajudarem sempre e entenderem minhas “ausências”.

A Maria Alessandra,
Pelas leituras e críticas sempre coerentes. Por tudo...

A Claire,
Pelas várias correções, acompanhadas de sua doce amizade.

A Dio,
Pelas conversas e desabafos “dissertativos”.

Ao professor Carlos Augusto Ferreira,
Pelo incentivo.

À professora Cristina Dantas Pina,
Pela primeira leitura do projeto e sugestões dadas.

À professora Ana Palmira,
Pelo incentivo e oportunidade de apresentação do projeto no grupo de estudos e pesquisas
“Fundamentos da Educação em Vitória da Conquista-BA”, por ela coordenado junto ao
Museu Pedagógico.

À professora Lívia Diana Magalhães,
Pela atenção e empréstimo de livros.

Aos professores/as do Mestrado,
Que ajudaram a clarear caminhos.

Aos companheiros/as do Mestrado,
Com quem dividimos muitas de nossas alegrias e angústias, especialmente Taita, que conheci
no início desse percurso, tornando-se companheira de desafios...

Às professoras Graça Cicillini e Mara Rúbia Marques,
Por terem aceitado participar da Banca de Qualificação.
A James, Jesus e Gianni,
Pela forma carinhosa e eficiente com que sempre nos atenderam.

À Salete,
Pela elaboração da ficha catalográfica.

Aos funcionários/as do Museu Regional/UESB,
Pelo incentivo e ajuda.

Às funcionárias da UESB Maristela, Karine, Gil, Nadir e Railda,
Pela ajuda nos trâmites burocráticos.

À Cristina Vilimovic,
Pela ajuda com as capas dos livros.

A Paula Cristina, David e Zélia Chequer,
Pela cuidadosa ajuda na parte técnica.

Aos colegas do Sá Nunes,
Pelo encorajamento.

Ao Sr. Salvador Magalhães,
Que ajudou a “abrir” as portas da SEC-BA para mim.

A Maria Terezinha Ferreira de S. Santos,
Sem ela, eu não teria tido acesso às “sugestões curriculares” do Estado da Bahia.

Ao Sr. Luiz (DIREC-20),
Sempre atencioso quando de minhas consultas aos Diários Oficiais do Estado.

Ao casal Olga e Décio,
Que foram os primeiros a nos receber em Uberlândia. Deus os ampare sempre!

A Lúcia Padre,
Que me recebeu carinhosamente em sua casa.

A Ana,
Que me deu seu carinho de mãe em Uberlândia.

Aos professores Carlos Augusto Ferreira e Sandra Cristina Fagundes,
Por aceitarem compor a banca examinadora.

Ao professor Gledison Pinheiro,
Pelo empréstimo de material e andanças por Salvador.

À professora Antonieta Tourinho,
Pela confiança em me emprestar sua tese original.

Às diretoras e secretárias dos colégios: Centro Integrado de Educação Navarro de Brito, Escola Estadual Adélia Teixeira, Escola Estadual Eraldo Tinoco, Escola Agrotécnica Sérgio de Carvalho, que facilitaram o acesso aos diários de classe.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Secretaria Estadual da Educação,
Pela dispensa de minhas atividades laborativas.

À Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Pela confiança depositada na execução deste projeto.

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma *tradição seletiva*, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.

(APLLE, 2000, p. 53, grifo do autor).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o currículo e o ensino de História no nível médio na cidade de Vitória da Conquista, BA, Brasil, nos anos de 1993 a 2000. Seu objetivo geral é analisar os currículos de História prescritos e vividos no ensino médio da rede pública estadual deste município. Os objetivos específicos são: 1) Identificar e discutir os currículos oficiais prescritos, tanto em nível nacional como estadual e os livros didáticos sugeridos pela SEC-BA para o ensino de História no nível médio, durante o recorte temporal da pesquisa; 2) Analisar as relações entre saberes, formação e práticas no ensino de História no nível médio; 3) Analisar as relações entre o currículo oficial prescrito e o vivido pelos professores e professoras, buscando compreender tensões, aproximações e distanciamentos entre as duas dimensões curriculares. A pesquisa utilizou como base metodológica a abordagem qualitativa e como fontes: a LDB 9.394/96, os currículos oficiais federais (DCNEM e PCNEM) e estaduais (sugestões de conteúdos), livros didáticos indicados nessas sugestões, diários de classes e decretos. Complementando as fontes escritas, foram utilizadas também fontes orais. A história oral temática inspirou a realização de entrevistas com docentes que lecionavam a disciplina nesse nível de ensino, durante o período abordado. A dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, foi feita uma análise de como ocorreram as discussões curriculares no Estado da Bahia durante o período abordado. No segundo, buscou-se perceber, pela análise dos diários de classe e das entrevistas, as práticas pedagógicas dos professores/as de História. No terceiro, a intenção foi compreender no diálogo entre as narrativas dos/as docentes e na literatura das áreas de currículo e ensino de História, como o ensino ocorria na sala de aula, como se dava o processo de transposição didática, quais as concepções de currículo dos/as docentes e qual a influência do currículo oficial sobre o vivido: disputas e conciliações. Ficou constatado que o currículo oficial foi elaborado distante da realidade, era baseado num tempo linear e em uma cultura etnocêntrica. Verificou-se também que houve

mudanças significativas implementadas a partir da entrada de professores/as licenciados em História no magistério do ensino médio. Concluiu-se que as relações entre o currículo prescrito e o real são mediadas por formas de poder, tensões, limites e possibilidades epistemológicas, políticas e pedagógicas.

Palavras-chave: Ensino de história. Currículo. Práticas docentes.

ABSTRACT

This research has the objective of studying the curriculum and teaching of history at the secondary school level in the city of Vitória da Conquista, Bahia, Brazil, during the years 1993-2000. Its general objective is to analyze the curricula of history teaching as it is prescribed and as it is actually carried out in secondary school education in the state public school system of this city. The specific objectives are: (1) identify and discuss the official prescribed curricula (on the national level as well as the state level), and the didactic books suggested by SEC-BA for the teaching of history at the secondary school level, during the period being studied; (2) analyze the relationships between knowledge, education, and practise in the teaching of history at the secondary school level; (3) analyze the relationships between the officially prescribed curriculum and that actually used by the teachers, with an eye toward comprehending the tensions, proximities and distances between the two curricular dimensions. The research used a qualitative methodology and the following written sources: LDB 9.394/96, the official Federal (DCNEM and PCNEM) and state curricula (suggested content), didactic books suggested for use by the state, class diaries, decrees and acts. Oral sources were used to complement the written sources. The thematic oral history inspired the carrying out of interviews with the staff who taught the discipline at this level of teaching, during the period under study. This paper is organized into three sections. The first section contains an analysis of how curricular discussions occurred in the state of Bahia during the period under study. In the second section, the pedagogical practices of history teachers were looked at via analyses of class diaries and interviews. In the third section, the intention was to comprehend, in dialogue between the narratives of the teachers and the literature in the areas of curriculum and teaching of history, how the teaching occurred in the classroom, how the didactic process was developed, what were the concepts of the curriculum of the teachers and what influence the official curriculum had over the actuality: arguments, conciliations, and distancing. It was determined that the official curriculum was elaborated distant from school reality, scheduled linearly, and was ethnocentric and evolutionistic. It was also determined that there were significant changes implemented, beginning with the entrance of the history teachers into teaching at the secondary school level. It was concluded that the relationships between the prescribed curriculum and the one actually used were mediated by forms of power, approximations, distances and epistemological, political and pedagogical tensions.

Key words: history teaching. Curriculum. Teaching practices.

LISTA DE SIGLAS

AC (Atividade Complementar)
BCN (Base Nacional Comuna)
Cades (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário)
Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)
CEB (Câmara de Educação Básica)
CEE (Conselho Estadual de Educação)
CFE (Conselho Federal de Educação)
CNE (Conselho Nacional de Educação)
DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais)
DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio)
Direc (Diretoria Regional de Educação e Cultura)
Enem (Exame Nacional do Ensino Médio)
Faaeba (Faculdade de Educação do Estado da Bahia)
Faced (Faculdade de Educação/UFBA)
IAT (Instituto Anísio Teixeira)
IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)
LDB (Lei de Diretrizes e Bases)
MEC (Ministério da Educação e Cultura)
NAV (Núcleo Avançado)
NBA (Núcleo Básico)
NDE (Núcleo de Demandas Específicas)
NSE (Nova Sociologia da Educação)
PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)
PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio)
PD (Parte Diversificada)
PEI (Programa de Enriquecimento Instrumental)
PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)
PPG (Programa de Pós-Graduação)
SEC-BA (Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia)
Smed (Secretaria Municipal de Educação e Desporto/VC)
Ucsal (Universidade Católica de Salvador)
Uesb (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)
Ufba (Universidade Federal da Bahia)
UFU (Universidade Federal de Uberlândia)
Uneb (Universidade do Estado da Bahia)
Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
Unicamp (Universidade de Campinas)
USP (Universidade de São Paulo)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAMINHOS DE UMA CONSTRUÇÃO, CONSTRUÇÕES DE UM CAMINHO	14
---	----

CAPÍTULO I

1 CURRÍCULOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO ESTADO DA BAHIA: UMA REVISÃO HISTÓRICA	35
1.1 Mapeando o cenário	36
1.2 Currículos de História no Estado da Bahia: prescritos	38
1.3 Currículos oficiais e livros didáticos de História	61

CAPÍTULO II

2 SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NO NÍVEL MÉDIO ...	77
2.1 Educação e ensino em Vitória da Conquista-BA	78
2.2 Currículos e ensino de História no Estado da Bahia	83
2.3 Currículo vivido(?): o que dizem os diários de classe	87
2.4 Formação inicial e continuada dos/as docentes	92
2.5 Concepções: ser professor/a e ensino de História	104

CAPÍTULO III

3 ENTRE O CURRÍCULO PRESCRITO E O VIVIDO: TENSÕES, APROXI- MAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	114
3.1 Ensino de História na sala de aula: o currículo vivido	118
3.2 Currículo: como os/as docentes o concebem	130
3.3 Currículo oficial e vivido: tensões, aproximações e distanciamentos	136

CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
----------------------------	-----

REFERÊNCIAS	155
-------------------	-----

ANEXOS	163
--------------	-----

INTRODUÇÃO

CAMINHOS DE UMA CONSTRUÇÃO, CONSTRUÇÕES DE UM CAMINHO

O ensino de História tem sido amplamente discutido e revisto. Isso vem ocorrendo, especialmente, em função das transformações por que têm passado as sociedades nas últimas décadas. O esfacelamento de parte do mundo socialista, a consolidação do processo de globalização, as aberturas políticas, uma maior organização e reivindicações de grupos sociais e étnicos, tradicionalmente colocados à margem da sociedade, o desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação são exemplos representativos de algumas dessas mudanças. A essas questões devem ser somadas a revisão e ampliação das pesquisas e teorias na área da historiografia, da educação e do currículo, como alguns dos fatores que possibilitaram o repensar e o fazer cotidiano do ensino de História em sala de aula.

No caso do Brasil, essa necessidade de repensar o ensino de História liga-se, ainda, a outras particularidades históricas, uma vez que o processo de colonização gerou características peculiares e uma cultura variada. Deve ser atribuída, também, aos regimes políticos adotados em nosso país, ao longo da sua história, constituídos em bases que pouco abriram espaço para a participação democrática e o exercício da cidadania plena, que ficaram restritos, quase sempre, a uma minoria, constantemente sequiosa de manter seu *status quo*.

A História ainda é concebida pela maioria das pessoas como ciência do passado. Marc Bloch¹ (1987, p. 29) não admitia esse entendimento restritivo e a definiu como “a ciência dos homens no tempo”. Segundo ele, ao se entender a História por essa ótica, seriam ressaltadas características fundamentais à sua compreensão, especialmente seu caráter humano, pois para ele “[...] o objeto da história é por natureza o homem [...], ou melhor, os

¹ Historiador francês. Um dos fundadores da revista **Annales d'histoire économique et sociale** (1929-1939). De acordo com Peter Burke (1997, p. 11-12), essa revista visava promover um novo paradigma para a História à medida que propunha a substituição da tradicional narrativa pela história-problema, a interação com outras disciplinas e questionava a ênfase nos acontecimentos políticos.

homens” (p. 28). Mas ela não é só ciência dos homens, Bloch completa dizendo que ela é a relação que os homens travam entre si mediada pelo tempo, entendido não de forma linear, cronologicamente determinado, mas carregado de dialeticidade, pois “é também perpétua mudança” (p. 29).

March Bloch não escondia sua paixão e devotamento pela História. Propugnava por uma História que respondesse às perguntas das crianças, dos jovens e que estivesse em pé de igualdade com outras disciplinas escolares² Preocupava-se com a forma como o ensino de História deveria ser ministrado e defendia que ele ocorresse de maneira prazerosa, sedutora e que extrapolasse os muros da escola.

Apesar de seus esforços, bem como de outros historiadores, em defesa da História e seu ensino, no que diz respeito à sua prática em sala de aula, ela continua a ser vista, por muitos, sob a perspectiva tradicionalista e a ser entendida como estudo do passado, um passado que privilegia os acontecimentos políticos, as guerras e os “heróis”. Mesmo com as consideráveis mudanças ocorridas ao longo do século XX e início do século XXI, em muitas escolas o ensino de História continua a carregar em si a tradição positivista, que nem mesmo outras formas de interpretações da realidade, tais como o marxismo e a nova história, conseguiram romper. Além disso, o ensino, em muitas realidades escolares, ainda é ministrado de acordo com o modelo herdado dos jesuítas, em que o professor fala, detém a verdade, e o aluno somente escuta e, no caso de História, “memoriza” os fatos.

Como Marília Cruz (2001, p. 75-76), entendemos que

[...] nós, professores de História, clamamos por um novo ensino de História, que consiga trazer à escola a riqueza das novas concepções de produto do conhecimento histórico e de ensino-aprendizagem.
[...] Trata-se, essencialmente, de uma questão de mudança de mentalidade, de aceitação do novo e de todas as suas conseqüências, pois a conservação

² Disciplina escolar aqui é entendida como “[...] conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação”. (FONSECA, T., 2004, p. 15).

do velho “paradigma” de ensino escolástico mostra nas estatísticas as suas conseqüências de insucesso escolar [...].

Concordamos com a autora que é preciso considerar a centralidade do papel dos professores/as nesse processo de modificação; no entanto, é importante destacar que não se trata somente de uma mudança de mentalidade, uma vez que isso seria colocar, unicamente, sobre seus ombros a responsabilidade pela melhoria da qualidade da educação. Essa questão extrapola os muros da escola e diz respeito, também, ao modelo político, econômico, social e cultural construído em nosso país. As dificuldades vividas por aqueles/as que lidam com educação revelam sua face mais complexa, a sala de aula.

Uma das dificuldades que se apresenta no exercício do magistério relaciona-se à identidade profissional do/da docente. Essa dificuldade é apontada por Selva Fonseca (2003, p. 28), ao afirmar que o/a docente vive uma ambigüidade, pois

[...] ocupa uma posição estratégica e ao mesmo tempo desvalorizada; desenvolve uma prática cultivada e ao mesmo tempo, aparentemente, desprovida de saberes; vive cotidianamente o dilema entre a autonomia profissional e a ameaça da proletarização e da reprodutividade.

O processo de proletarização³ pelo qual passam os/as profissionais docentes não diz respeito, unicamente, a fatores financeiros, à desvalorização salarial, liga-se ainda à perda de autonomia sobre seu próprio fazer, à precarização das condições de trabalho, à política de formação inicial e continuada e ao desencanto com a profissão.

Além das questões apontadas, é preciso considerar também o fato de que muitos professores/as escondem-se atrás do que Antonio Nóvoa chama de “discursos álibis”, numa tentativa de mascarar sua responsabilidade frente aos problemas educacionais. Entendemos

³ Sobre proletarização ver entre outros: ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Tradução de Álvaro M. Hipólito. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 41-61 e CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

que parte dessas mudanças requer a participação e o compromisso desses/as profissionais, o que implica no seu envolvimento na luta por uma sociedade de fato mais humanizada.

O interesse pelo tema desta pesquisa surgiu da nossa vivência como professora de História, no ensino médio da rede pública estadual de Vitória da Conquista, município do Estado da Bahia, Brasil. A cada início do ano letivo, especialmente durante as semanas pedagógicas – momento dos professores/as elaborarem seu currículo anual – eram freqüentes as dúvidas. No caso da disciplina História, algumas indagações nos acompanharam: O que devemos ensinar? Por que escolhemos tais conhecimentos, e não outros? Como romper com um ensino eurocêntrico, branco, heterossexual, masculino e linear? O que alunos/as gostariam de aprender? Como despertar neles/as o interesse e o gosto pela História? Como alunos/as e docentes podem construir um currículo em que se sintam representados? Como fazer com que indivíduos comuns, e não somente alguns, apareçam como produtores da história no tempo? Qual a concepção de História e de seu ensino, nós professores/as temos? Esses questionamentos nos levaram ao objeto desta pesquisa: a análise de como os professores e professoras constroem os currículos escolares.

No ensino médio, há uma outra questão que atinge todas as disciplinas e se relaciona ao tipo de educação básica promovida pelo Estado. Queremos “preparar” o aluno/a para o mercado de trabalho – seja no contexto imediato ou para ingressar na universidade, oportunizando reais chances de concorrer ao vestibular – ou propiciar-lhes uma formação de caráter mais geral que os/as ajude a se verem como seres integrais e que os/as habilitem ao exercício da cidadania plena.

Aos questionamentos, somavam-se as angústias, a cada balanço realizado nos finais de ano, durante e após os Conselhos de Classe, que, em vez de se constituírem em momento de avaliar o processo de ensino-aprendizagem, funcionam, de maneira geral, como meio de aprovação em massa dos alunos. Destaca-se nesses conselhos, o fato de os gestores

“precisarem” fornecer números indicadores educacionais positivos à Secretaria Estadual de Educação, tendo que contar, para isso, com o aval dos/as docentes.

Das incertezas e ansiedades – partilhadas por outros/as colegas – mas, principalmente da vontade de (re)pensar a prática escolar cotidiana, nasceu o projeto de pesquisa apresentado e aprovado junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com o intuito de contribuir para o ensino de História e para o campo de estudo do currículo.

Consideramos superada a visão de currículo como algo técnico, cuja elaboração se baseia apenas em indicações oficiais, desprovidas de qualquer interesse. Ao contrário, quanto mais os teóricos se debruçam sobre seu estudo, tanto mais percebem o quanto ele é carregado de ideologias, valores e representações. Daí questionarmos o modo como está organizado o conhecimento escolar, pois essa organização implica em relações de poder.

Num mundo “à deriva”, onde as correntes críticas e pós-críticas mudaram, radicalmente, a forma de olhar o currículo, compartilhamos a concepção de Tomaz Tadeu da Silva (2002, p. 150). Segundo ele,

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Embora, há muito tempo, seja alvo de atenção dos que procuravam entender o processo educativo, o estudo do currículo foi ampliado no final do século XIX e início do século XX nos Estados Unidos, quando um grande número de estudiosos começou a analisá-lo de forma mais cuidadosa, criando, assim, um novo campo de investigação. Claro que o currículo estava implícito nas teorias pedagógicas, porém o sentido que atualmente lhe atribuímos só pôde emergir graças

[...] a formação de um corpo de especialistas sobre currículo, a formação de disciplinas e departamentos universitários sobre o currículo, a institucionalização de setores especializados sobre o currículo na burocracia educacional do estado e o surgimento de revistas acadêmicas especializadas sobre currículo. (SILVA, 2002, p. 21).

Segundo Antonio Flavio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (1995, p. 11), inicialmente o campo de estudo do currículo foi dominado por duas tendências: uma primeira que tinha como ideal elaborar um currículo que atendesse aos interesses dos alunos, cujos nomes de destaque são os de Dewey e Kilpatrick; uma outra que esperava que o currículo desenvolvesse características consideradas desejáveis a um adulto, tendo como principal expoente Bobbitt. Sem representar uma transferência *fax símile* dos modelos norte-americanos (MOREIRA, 1990), no Brasil essas tendências contribuíram, respectivamente, para o surgimento do escolanovismo, nos anos de 1920 e 1930, e do tecnicismo, cuja presença foi marcante nos anos de 1970, sob o regime ditatorial, como resultado da forte ligação entre o governo brasileiro e os Estados Unidos e a necessidade de preparação de mão-de-obra especializada.

Em meio a Guerra Fria, especialmente depois que os russos lançaram o Sputnik,⁴ o governo norte-americano começou a culpar os educadores progressistas pelo fracasso na corrida espacial e passou a defender uma maior qualidade no ensino. Por isso, recursos federais foram alocados para a realização de reformas, em que o novo modelo de currículo deveria enfatizar a prática investigativa e o pensamento indutivo. No entanto, essas medidas foram neutralizadas pelos graves problemas que atravessava a sociedade norte-americana nos anos de 1960.

Durante o primeiro governo do presidente Richard Nixon,⁵ as palavras de ordem voltaram a ser eficiência e produtividade. Nesse contexto, os discursos pedagógicos seguiam três tendências: uma que defendia a escola tecnocrática e eficaz; outra que era favorável ao

⁴ Primeiro satélite artificial do mundo, lançado ao espaço em 1957 pelos russos.

⁵ Eleito pela primeira vez presidente dos Estados Unidos em 1968 e reeleito em 1973 renunciou ao cargo em 1974.

humanismo e pregava maior liberdade na escola; e uma terceira de caráter utópico, que desejava o fim da escola. Ocorre que nenhuma delas questionava de maneira mais profunda o tipo de sociedade que havia se consolidado e o papel da escola nessa sociedade.

Apesar das tentativas realizadas anteriormente em vários países, os estudos sobre currículo só vieram a deslanchar após uma conferência realizada na Universidade de Rochester, Nova York, em 1973. Apesar das várias correntes que dela fizeram parte e de suas divergências, o chamado movimento de reconceptualização rejeitava o entendimento dominante sobre currículo, que o compreendia unicamente como atividade técnica e administrativa. De acordo com Antonio Flavio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (1995, p. 15), a partir dessa conferência, duas grandes tendências se desenvolveram: uma associada às Universidades de Wisconsin e Columbia, fundamentada em bases neomarxistas e na teoria crítica da Escola de Frankfurt; e uma segunda, cujo maior desenvolvimento se deu na Universidade de Ohio, e estava ligada à fenomenologia e hermenêutica.

No final dos anos 70 do século XX, surgiram outras tendências que incrementaram o campo do currículo. Entre elas, a dos autores neomarxistas que, nos Estados Unidos, foram os precursores do que passou a ser denominado de Sociologia do Currículo, que buscou analisá-lo em suas relações com aspectos sociais variados, como cultura, poder, ideologia etc. O objetivo primordial desses estudos era entender a favor de quem era aplicado o currículo e como fazê-lo em prol das classes oprimidas.

Nesse período, sociólogos britânicos também manifestavam essas mesmas preocupações e procuraram traçar novos caminhos para a Sociologia da Educação. Essa discussão deu-se, principalmente, em função dos sociólogos do Departamento de Sociologia da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Londres, que começaram a ver a Sociologia da Educação como uma Sociologia do Currículo, opondo-se a “antiga” Sociologia da Educação, que dava ênfase à empiria e à estatística, e não à problematização do currículo.

Essa tentativa de compreender melhor o campo do currículo passou a ser denominada de Nova Sociologia da Educação (NSE) que, de fato, representou a primeira corrente sociológica voltada para o estudo do currículo e sua relação com as formas de poder.

Embora os primeiros textos da NSE não fossem homogêneos e, atualmente, ela tenha se dissolvido frente a uma diversidade analítica e teórica, como os estudos de gênero, raça, etnia, cultura, pós-estruturalismo e pós-modernismo, não podemos deixar de levar em conta a grande contribuição norte-americana e européia para o desenvolvimento da NSE e para a Sociologia do Currículo. Antonio Flavio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (1995, p. 20) consideram que

suas formulações têm constituído referência indispensável para todos os que se vêm esforçando por compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo.

No Brasil, os primeiros estudos sobre o currículo deram-se em torno da década de 1920. Para Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2002, p. 14), esses estudos eram marcados por transferências instrumentais de teorias americanas, concepção criticada por Antonio Flávio B. Moreira (1990, p. 18), para quem o próprio desenvolvimento do campo do currículo em sua origem “[...] deve ser visto mais como um compromisso entre interesses divergentes que como a expressão coerente de determinados propósitos e ideologias”. De acordo com esse autor, é impossível pensar o campo do currículo como mera transferência, conforme defendem as perspectivas do imperialismo cultural e do neocolonialismo. Para ele, isso seria simplificar os ajustamentos, filtragem e reinterpretação que essas teorias sofrem no contato com outros países. Conforme o próprio autor:

[...] as duas abordagens principais da transferência educacional falham principalmente por não levar em conta, nas interpretações, a mediação dos contextos culturais, políticos, sociais e institucionais dos países centrais e

periféricos e por não avaliar devidamente a importância das resistências, adaptações, rejeições e substituições que ocorrem durante o processo (MOREIRA, 1990, p. 24).

Apesar de não concordar com estudos que defendem a pura transferência educacional, este autor afirma que, durante vários anos, houve o predomínio das teorias norte-americanas nos estudos e práticas curriculares brasileiros. Somente a partir dos anos de 1980, com o enfraquecimento da Guerra Fria e as lutas pela redemocratização do país, a hegemonia do referencial funcionalista norte-americano foi abalada, abrindo espaços para autores europeus e dando lugar às vertentes marxistas, que aqui foram disputadas por dois grupos: o da pedagogia crítico-social dos conteúdos e o das propostas relacionadas à educação popular.

De acordo com Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2002, p. 14), no início da década de 1990,

os estudos em currículo assumiram um enfoque nitidamente sociológico, em contraposição à primazia do pensamento psicológico até então dominante. Os trabalhos buscavam, em sua maioria, a compreensão do currículo como espaço de relações de poder.

Atualmente, o campo do currículo encontra-se bastante ampliado e relaciona-se a ideologia, cultura, identidades e poder, nas perspectivas mais variadas, como a multirreferencialidade, currículo em rede, currículo rizomático, entre outras. Representa, portanto, uma vasta área onde há muito a se pesquisar, especialmente com fundamento na prática pedagógica e no cotidiano escolar, buscando assim o entendimento – ainda que parcial – de como as relações de poder, oposição, resistência e subversão se estruturam por meio dele.

Nesse contexto de produção acadêmica, o objetivo desta pesquisa é analisar os currículos de História prescritos e vividos no ensino médio da rede pública estadual do município de Vitória da Conquista, BA, Brasil, no período de 1993 a 2000. Como objetivos

específicos, buscamos: 1) Identificar e discutir os currículos oficiais prescritos e livros didáticos sugeridos pela SEC-BA para o ensino de História no nível médio, durante o recorte temporal da pesquisa; 2) Analisar as relações entre saberes, formação e práticas do ensino de História no nível médio; 3) Analisar as relações entre o currículo oficial prescrito e o vivido pelos professores e professoras, buscando perceber tensões, aproximações e distanciamentos entre as duas dimensões curriculares.

Para a compreensão de currículo prescrito ou oficial, utilizamos o conceito de Ivor Goodson (2003, p. 21) – que também o denomina de currículo escrito – para quem esse tipo de currículo “[...] nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização”. Estamos entendendo como currículo oficial, portanto, aquele elaborado nas/pelas instituições e órgãos públicos responsáveis pela educação formal.

Por sua plasticidade conceitual e também inspiradas em Ivor Goodson, concebemos o currículo vivido como aquele modelado na prática e que se processa na interação e intercâmbio entre seus protagonistas. É no interior da sala de aula que ele se constrói, envolvendo o imprevisível, o pensar, o sentir, a socialização, as formas singulares de transmissão, recepção e produção de saberes, as mensagens, os valores, as idéias que são partilhadas no diálogo.

A escolha do recorte temporal (1993/2000) deve ser explicada. Inicialmente, nossa pretensão era abranger desde a década de 1970 na tentativa de comparar os currículos construídos e implantados durante a Ditadura Militar com aqueles elaborados no processo de redemocratização do país. Ocorre, porém, que, ao realizar o levantamento dos currículos

oficiais, no caso, as *sugestões de conteúdos*⁶ que foram encaminhadas nos anos de 1970 pela Secretaria de Educação e Cultura da Bahia (SEC-BA), via Diretoria Regional de Educação, jurisdicionada em Vitória da Conquista (Direc/20), às unidades escolares a ela integradas, constatamos a inexistência desses registros. Nas escolas percorridas, não há arquivamento de documentos mais antigos, tais como atas de reuniões, diários de classe ou programas das disciplinas. A ausência do que constituiria as prescrições legais, ou currículos oficiais, nos impossibilitou recuar mais no tempo a investigação e nos obrigou a definir como início da pesquisa os anos de 1993 pelo fato de os currículos prescritos terem sido localizados a partir desse ano e, como data final, o ano de 2000 por ter sido esse o ano de início da reforma curricular que visava adequar os currículos da rede estadual de ensino à LDB 9.394/96, às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A própria SEC-BA não possui sob sua guarda essas indicações de conteúdo, bem como outros documentos educacionais de natureza variada.⁷ Graças ao interesse de uma funcionária da Direc/20 em guardar alguns documentos considerados “papéis velhos”, tivemos acesso às sugestões encaminhadas nos anos de 1990, porém de maneira incompleta e descontínua.

A importância e o olhar do pesquisador/a, do administrador/a escolar e dos técnicos de Secretarias de Educação, sobre documentos produzidos no âmbito da escola ou a ela concernentes não são os mesmos. O pesquisador/a enxerga nos documentos, especialmente nos mais antigos, a possibilidade de trazer à tona aspectos da história e da memória escolar, enquanto técnicos/as e administradores/as os vêem como algo que tem um tempo de vida pré-definido, sendo válido apenas enquanto servem para encaminhamento de processos, depois passam a ser considerados pertencentes ao arquivo inativo, cujas dependências físicas não

⁶ Vários professores e funcionários da SEC-BA garantiram que chegaram a conhecer os livros contendo essas sugestões, lembrando-se inclusive do seu formato e variação de cores. Infelizmente, não tivemos acesso a nenhum deles que correspondesse aos anos de 1970 e 1980, o que enriqueceria sobremaneira este trabalho.

⁷ Segundo informações obtidas junto a SEC-BA, esse fato deve-se a um incêndio sofrido em suas dependências em outubro de 2003, reduzindo à cinzas arquivos que constituíam acervo sobre a história da educação na Bahia.

comportam sua guarda por um período maior que o prescrito por leis específicas. Diante disso, constatamos com tristeza a inexistência ou a má conservação de documentos fundamentais para a reconstituição dessa história no Estado da Bahia.

Também consideramos dispensável fazer uma retrospectiva do ensino de História nas duas décadas imediatamente anteriores ao período em foco, uma vez que o tema já foi amplamente analisado, sob diversas vertentes teóricas.⁸

Nosso interesse pelo estudo no campo do currículo veio dos questionamentos, anteriormente descritos, e das leituras que nos indicavam não ser ele um campo neutro e destituído de disputas. Concordamos com Tomaz Tadeu da Silva (2001, p. 29) quando expressa:

[...] como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhe sejam convenientes.

Se entendermos o macrodiscurso como o currículo prescrito ou oficial, as possibilidades de mudança exíguas, uma vez que ele é construído distante de seus principais atores/atrizes – aqueles/as que vivem o dia-a-dia da escola – e cujos interesses, na maioria das vezes, são conflitantes com os de quem o “fabrica”. Por outro lado, como microtexto, pode, sim, ser alterado pelo currículo vivido e ajudar a subverter o projeto dominante, formando identidades representativas dos/das que estão na sala de aula, que vivem o cotidiano escolar e social, pois como diz Paulo Freire (2003, p. 23), “a consciência crítica [...] é anárquica”.

Visando alcançar os objetivos expostos, foi traçado um caminho metodológico. Não concebemos a empiria separada da teoria e, muito menos, nossas reflexões e seus resultados,

⁸ Para maiores referências, ver CAIMI, Eloísa Flávia. **Conversas e controvérsias:** o ensino de história no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: UPF, 2001, onde é possível encontrar um mapeamento feito pela autora sobre a produção relativa ao ensino de História nas décadas de 1980 e 1990.

distantes de ambas. Essas fases vão desde as formulações pessoais sobre o que foi lido e discutido, aos momentos de análise do material coletado durante o trabalho de campo, que, por sua vez, perpassam a escrita. Carregamos, em nós, lembranças dos diálogos com os autores/as escolhidos/as, com os professores/as e colegas, com os sujeitos da pesquisa, com nossos orientadores/as, com outras pessoas não diretamente envolvidas e ainda com diferentes linguagens, tais como poesia, filme, conto e literatura. Tudo está sempre sendo revisitado.

É preciso ter em mente, também, que o conhecimento é socialmente produzido. Nos apoiamos em autores/as e teorias para criarmos, segundo a conceituação de González Rey (2002, p. 7), as “zonas de sentido” de nossas próprias pesquisas e, com base nelas, produzirmos novos conhecimentos.

Grandes são as dificuldades nesse processo de construção, e não nos referimos somente às questões teóricas. Durante os dois anos em que estamos envolvidos em uma pesquisa que culminará com a Dissertação, tantas coisas ocorrem no mundo e nos fazem mudar o olhar e também pensar sobre outras tantas que antes não tínhamos em mente. Isso diz respeito ao global, às ações sociais que acabam por interferir em nossas vidas.

Porém, as mudanças que nos afetam de maneira mais intensa são aquelas relacionadas ao nosso cotidiano mais próximo, afinal a vida não estaciona enquanto estamos vivendo “o tempo da pesquisa”. Entre os que passam por esse momento alguns se casam, outros ficam noivos; uns rompem casamento, “desrompem”; outros tantos sofrem saudades da família, dos amigos e amores distantes; uns tantos mudam-se de casa, de cidade; perdem pessoas queridas. Outras horas nos alegramos, rimos, choramos; fazemos preces. E assim a vida vai passando, a nossa história vai sendo construída, pois, como diz o poeta Ferreira Gullar,

a história humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais, entre plantas

e galinhas; nas ruas de subúrbio, nas casas de jogo, nos prostíbulos, nos colégios, nas ruínas, nos namoros de esquina [...].⁹

Mas o que estas questões tão particulares têm a ver com a escolha metodológica? Na verdade, ao decidirmos sobre nosso objeto de pesquisa, ao defini-lo, já estamos agregando a ele a nossa subjetividade, nossa cultura, nossas representações de mundo, pois, conforme as palavras de Ivor Goodson (2003, p. 101), “[...] o conhecimento não é um processo de pesquisa desapaixonada. É, sim, um empreendimento social e politicamente fundamentado [...]”. E é a partir do que somos, de nossa visão política e social, que previamente traçamos a metodologia que poderá melhor nos conduzir ao sucesso de nossa empreitada.

Assim, entre idas e vindas, entre orientações, leituras, discussões em sala de aula, reflexões, foi possível entender que a abordagem qualitativa melhor se adequaria ao objeto, aos problemas e ao objetivo focalizados. Foram utilizadas fontes orais complementadas por fontes escritas. Um outro fator que influenciou nessa escolha relaciona-se às características desse tipo de abordagem, em que o pesquisador aparece de fato como produtor de conhecimento, não como alguém que está acima do objeto cognoscível, mas que interage com ele, influencia e é influenciado.

Apesar dessa valorização do sujeito pesquisador, consideramos que a pesquisa apenas traz uma versão possível ao “nosso” objeto, não a última e verdadeira, uma vez que o importante não são as respostas que se obtenham, e sim a construção do conhecimento que venha proporcionar. Essa maneira de olhar o sujeito e a pesquisa aponta, também, para a superação da suposta neutralidade científica.

Na abordagem qualitativa, a singularidade tem um caráter de legitimidade, pois “compreender a ciência como produção diferenciada de indivíduos com trajetórias únicas, pressupõe recuperar o lugar central do cientista como sujeito de pensamento e, com isso, o lugar central do teórico na produção científica [...]”. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 28).

⁹ Extraído de: <http://www.klickescritores.com.br/pag_escrit/fgullar06.htm>. Acesso em: 29 jul. 2005.

Uma outra característica desse tipo de abordagem é que, enquanto nos referenciais metodológicos pautados no mecanicismo, o sujeito da pesquisa aparece, simplesmente, como mais um elemento a ser estudado, nela ele pode interferir no processo. Ocorre uma relação de diálogo, de reciprocidade, sem hierarquização, representando a união entre comunicação e emoção. Entre pesquisador e sujeito, a interação ocorre de forma horizontal, especialmente à medida que aceitamos que todos/as têm um saber.

O fato do sujeito pertencer a ambientes sociais e culturais diversos nos obriga a levar em conta que suas respostas são carregadas de subjetividade pessoal e social, o que, entretanto, não deve ser considerado elemento que falseia a pesquisa. Por constituir-se em uma relação de troca, ao participar dessa construção, o sujeito da pesquisa também reflete sobre o seu fazer.

Se na perspectiva positivista o uso de instrumentos representa um fim em si mesmo para se conseguir dar respostas, na abordagem qualitativa eles passam a ser “[...] uma ferramenta interativa, não uma via objetiva geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado independentemente do pesquisador”. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 80).

Para o desenvolvimento desta investigação, nosso *corpus* documental constitui-se do referencial bibliográfico, que possibilita uma melhor compreensão dos temas apontados – ensino de História e currículo –, de documentos oficiais, como Leis e Resoluções Federais e Estaduais, recolhidos junto à Direc-20, ao Conselho Estadual de Educação (CEE) e ao Instituto Anísio Teixeira (IAT).¹⁰ Realizamos também o levantamento de teses e dissertações sobre o ensino de História no acervo da Faced/Ufba, Mestrado em História/Ufba,

¹⁰ De acordo com: <<http://www.sec.ba.gov.br/iat/>>. Acesso em: 11 nov. 2005, o IAT, criado em 1983, é um órgão em regime especial de administração direta, integrante da estrutura da Secretaria da Educação e Cultura, e tem como finalidade planejar e programar estudos e projetos referentes a ensino, pesquisa, informações educacionais e capacitação de recursos humanos na área de educação.

Faaeba/Uneb, Ucsal, UFU e bancos de dados da Unicamp, USP e Capes a fim de identificar o estado da arte.

Constatamos que os trabalhos relacionados ao ensino de História no Estado da Bahia ainda são poucos. Foram localizadas quatro teses de doutoramento e quatro dissertações de Mestrado. As teses são: **História do Brasil: a versão fabricada nos livros didáticos de 2º grau** (Faced/PPG/Ufba, 1981) de autoria de Maria Laura P. B. Franco; **Procedimentos de hipermídia em rede de computadores, um ambiente mediador para ensino-aprendizagem de História** (Faced/PPG/Ufba, 2001) de Alfredo Eurico Rodrigues Matta; **O ensino de História: inventos e contratempos** (Faced/PPG/Ufba, 2003) tendo como autora Antonieta de Campos Tourinho e **A formação e a prática dos professores de História: enfoque inovador, mudança de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do Estado da Bahia, Brasil** (Universidad Autónoma de Barcelona, 2004), cuja autoria é de Carlos Augusto Lima Ferreira. As dissertações de mestrado são: **O ensino de História numa sociedade de classes: análise comparativa entre as escolas públicas e escolas particulares** (Faced/PPG/Ufba, 1979) de Tereza Cristina Álvares de Aragão; **O ensino de História nas escolas de ensino fundamental e médio de Salvador de Bahia: análises de variáveis e a contribuição do computador** (Universidad Autónoma de Barcelona, 1997) de Carlos Augusto Ferreira; **A formação do professor de História: implicações e compromissos** (Faced/PPG/Ufba, 1991) de Maria Inês Correa Marques e **Epistemologia, linguagem e ensino de História: sentido implicado e compreensão respondente no encontro dialógico entre palavras e contrapalavras** (PPGEC/Uneb, 2004) cuja autoria é de José Gledison Rocha Pinheiro.

Além das fontes acima indicadas, realizamos a análise documental dos PCNs para o Ensino Médio (Ciências Humanas e suas Tecnologias e Bases Legais), das sugestões curriculares elaboradas pela Secretaria Estadual da Educação-BA uma vez que elas

representam o currículo prescrito. Por entendermos que os livros didáticos são expressões do currículo em sala de aula, analisamos seis dos que foram indicados nas “sugestões curriculares” do Estado da Bahia durante o recorte temporal da pesquisa. Nessa análise não foram considerados os discursos presentes ou subjacentes aos textos, e sim sua forma de organização e o currículo neles apresentados. Outra fonte que compõe o *corpus* da pesquisa são os diários de classe de História referentes ao ensino médio durante o período em foco. Optamos por analisá-los como dimensões do currículo vivido porque, mesmo entendendo que o registro pode ser modificado pelo professor/a, via de regra, ele representa, traduz, manifesta vivências curriculares.

O trato com a documentação exige acuidade, uma vez que não a concebemos como mera narração. O desafio é tentar captar não somente o explícito, mas também os silêncios dos documentos, lembrando que eles não constituem elementos neutros, pois carregam subjetividade tanto relacionada ao contexto em que foram produzidos, quanto de quem os produziu. Sua análise deve dar sentido aos problemas levantados e considerar também a complexidade das relações sociais e, conseqüentemente, de suas produções.

Buscando a ampliação da análise, utilizamos fontes orais por meio da técnica da história oral temática.¹¹ Foram realizadas entrevistas orais semi-estruturadas, gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas e textualizadas, entendendo essa técnica não como simples coleta de dados, mas uma forma de dar acesso às vozes dos sujeitos, uma vez que não se assemelha a “[...] um perene tagarelar ou a um praguejar repetitivo. Pois não é de palavras apenas que a linguagem está esvaziada, mas de história”. (KRAMER; SOUZA, 1996, p. 16). Lembramos que histórias carregam humor, ironia, sentimentos, reflexões e que, num sentido

¹¹ Para BOM MEIHY (2002), a história oral temática serve como técnica na medida em que, estabelecendo um diálogo com outras fontes escritas ou imagéticas, as complementam.

benjaminiano,¹² não estão preocupadas em dar respostas e sim relacionar memória e historicidade, narrar o que é verdadeiro, tem importância e sentido para quem está contando.

Realizamos oito entrevistas semi-estruturadas com professores/as de História, enfocando, especialmente, os temas: ensino de História, formação, currículo e práticas pedagógicas. Esse número foi definido por considerarmos que atende aos objetivos propostos. Os entrevistados foram dois professores e seis professoras, atuando ainda na docência com exceção de uma já aposentada. Todos/as são graduados em História. Uma delas formou-se inicialmente em Ciências Sociais vindo a complementar sua formação em serviço em programa desenvolvido pelo MEC para qualificação de professores/as leigos. Uma outra depoente possuía a graduação curta em Estudos Sociais, cursando a licenciatura plena em História também já no exercício do magistério, lecionando essa disciplina.

Para a escolha dos sujeitos, utilizamos como critérios que tivessem sido professores/as da disciplina no nível médio durante o recorte temporal da pesquisa e o fato de terem se colocado à disposição para narrar suas experiências docentes no período em foco; duas delas foram indicadas por outros professores. Todos os entrevistados/as concordaram em ter seus nomes e narrativas divulgadas para o fim da pesquisa. Em função disso, não foi necessário valer-nos do critério de invisibilidade da identidade dos sujeitos; os nomes utilizados são, portanto, reais.¹³

A Dissertação está organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo **Currículos para o ensino de História no Estado da Bahia: uma revisão histórica** faz uma análise de como ocorreram as discussões curriculares no Estado durante o período abordado. Para tanto, apoiamo-nos nas DCNs de História para o Ensino Médio; nos PCNs de História para esse mesmo nível de ensino; nas sugestões curriculares estaduais e nos livros didáticos indicados

¹² Em seu artigo **O narrador. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov**, Walter Benjamin (1994, p. 205) afirma que a narrativa não está preocupada em dar respostas verdadeiras e definitivas ao narrado e sim reconstituir memórias e socializá-las, dando-lhes sentido. Para ele, é por meio da narrativa que intercambiamos experiências.

¹³ Nos anexos a relação dos professores/as colaboradores/as, bem como o roteiro de entrevista.

nos programas oficiais da SEC-BA. A análise do currículo prescrito é importante, pois, como afirma Paulo Freire (1992, p. 110), “o problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que [...]”.

No segundo capítulo, **Saberes e práticas no ensino de História no nível médio**, procuramos compreender, pela análise dos diários de classe e das entrevistas, dimensões dos saberes e práticas pedagógicas dos professores/as de História. Algumas discussões presentes nesse capítulo são: De acordo com os diários de classe, o que era ensinado? Qual a importância da formação inicial e continuada na (re)elaboração dos saberes e na prática dos professores/as de História? Que concepções os/as docentes têm sobre si e sobre o ensino de História?

No terceiro capítulo, **Entre o prescrito e o vivido: tensões, aproximações e distanciamentos**, buscamos perceber, no diálogo entre as narrativas dos/as docentes e a literatura da área, como ocorria o ensino de História na sala de aula, o processo de didatização, as concepções de currículo dos/as docentes e a influência do currículo oficial sobre o vivido, disputas, conciliações e distanciamentos.

Nas **Considerações Finais**, apresentamos sínteses e reflexões sobre a investigação, entendendo que todo trabalho de pesquisa ocorre com base em recortes, sempre arbitrários, porém inerentes ao próprio pesquisar. Além do mais, esses recortes representam pontos de vista, olhares sobre o mundo com as lentes que cada um pode ou tem para olhar, uma vez que não temos a pretensão de esgotar o tema e muito menos achar que se trata de uma versão verdadeira. Se assim agíssemos, estaríamos negando a dialética da história e da construção do conhecimento.

Destacamos que o trabalho de pesquisa representa uma oportunidade de exercitarmos o nosso livre pensar, prática referendada por González Rey (2002, p. 124), quando afirma que

“a criatividade e independência do pesquisador para ‘soltar’ seu pensamento são uma condição essencial da construção teórica”.

Enxergando-nos, então, como construtores do conhecimento e esperando que este trabalho possibilite uma perspectiva a mais para se entender e olhar o mundo – ou mais modestamente o ensino de História – recorremos a Cecília Meireles (2002, p. 48):

Reinvenção

A vida só é possível
reinventada.

Anda o sol pelas campinas
e passeia a mão dourada
pelas águas, pelas folhas...
Ah! tudo bolhas
que vêm de fundas piscinas
de ilusionismo... – mais nada.

Mas a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.

Vem a lua, vem, retira
as algemas dos meus braços.
Projeto-me por espaços
cheios da tua Figura.
Tudo mentira! mentira
da lua, na noite escura.

Não te encontro, não te alcanço...
Só – no tempo equilibrada,
desprendo-me do balanço
que além do tempo me leva.

Só – na treva,
fico: recebida e dada.

Porque a vida, a vida, a vida,
a vida, só é possível
reinventada.

Cabe a todos nós, no processo de pesquisa ou fora dela, contribuímos para reinventar a vida, de maneira que ela fique mais bela. No caso do procedimento científico, com os princípios que lhe são próprios e ajudam nesse reinventar, lembrando que o caminho

da reinvenção se faz correndo riscos de acertar, de errar, riscos inerentes ao próprio viver.

Este trabalho é parte desse processo.

CAPÍTULO I

1 CURRÍCULOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA BAHIA: UMA REVISÃO HISTÓRICA

[...] o Estado pode legislar mudanças no currículo, na avaliação ou na política [medida produzida ela própria através de conflitos, acordos e manobras políticas], mas os autores da política e os autores do currículo podem não ter condições de controlar os significados e implementações de seus textos. Todos os textos são documentos “permeáveis”. Estão sujeitos a “recontextualização” em todos os estágios do processo.

(APPLE, 2003, p. 106, grifos do autor).

Neste capítulo, produzimos uma retrospectiva sobre questões que envolvem o currículo de História no nível médio, no Estado da Bahia, especialmente, na cidade de Vitória da Conquista, durante os anos de 1990. O objetivo é discutir a constituição curricular dessa disciplina apresentada nas propostas oficiais elaborados pela SEC-BA para o período em foco, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)¹⁴ e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),¹⁵ correspondentes ao ensino médio, aos quais todos os Estados da Federação tiveram que se adequar. Por entendermos que o livro didático tem constituído um dos principais elementos no processo de seleção curricular, foram analisadas também seis das obras indicadas pela SEC-BA, em seus programas, durante o recorte temporal da pesquisa.

Segundo Circe Bittencourt (2004, p. 12), na história dessa disciplina, podemos perceber que as propostas curriculares nacionais implementadas a partir dos anos de 1990 deveram-se à necessidade de reelaboração tanto de conteúdos, quanto de métodos e relacionam-se, ainda, “aos debates e confrontos surgidos no final do período da ditadura militar”. Analisando as prescrições curriculares elaboradas a partir da última década, essa autora afirma:

¹⁴ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram estabelecidas pela Câmara de Educação Básica, através da Resolução nº. 3, de 26 de junho de 1998 do Conselho Nacional de Educação.

¹⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram instituídos pelo MEC no ano de 1999.

A leitura dos programas curriculares pode deixar uma impressão de ambivalências e contradições quanto à dimensão de tais formulações, mas acreditamos que essa é uma condição inevitável considerando-se que as intenções do poder instituído e as da escola não são necessariamente coincidentes (BITTENCOURT, 2004, p. 12).

Tais propostas carregam em si projetos políticos, valores, concepções de Estado, de identidade e de cidadania, numa variação conceitual em que a visão pode ser comparada a um caleidoscópio, cujas formas se alteram a depender da posição em que olhamos.

1.1 MAPEANDO O CENÁRIO

Inicialmente, é necessário situar geograficamente o lugar de onde falamos. O município de Vitória da Conquista localiza-se, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na microrregião geográfica do Planalto da Conquista e mesorregião centro-sul baiano; ocupa uma área total de 3.204 km², incluindo 11 distritos e dista 512 km de Salvador por via rodoviária. A população estimada para 2004 é de 281.684 mil habitantes.¹⁶

A cidade teve como motor inicial de seu desenvolvimento econômico a pecuária. Após a abertura da estrada Rio-Bahia na década de 1940, desenvolveram-se também o comércio, a prestação de serviços e a agricultura. No ano de 2005, possuía mais de 300 estabelecimentos de ensino nos níveis fundamental e médio – sendo um federal, com cursos técnicos de nível médio – uma universidade estadual e três faculdades privadas.

¹⁶ Dados extraídos de: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>>. Acesso em: 03 nov. 2005.

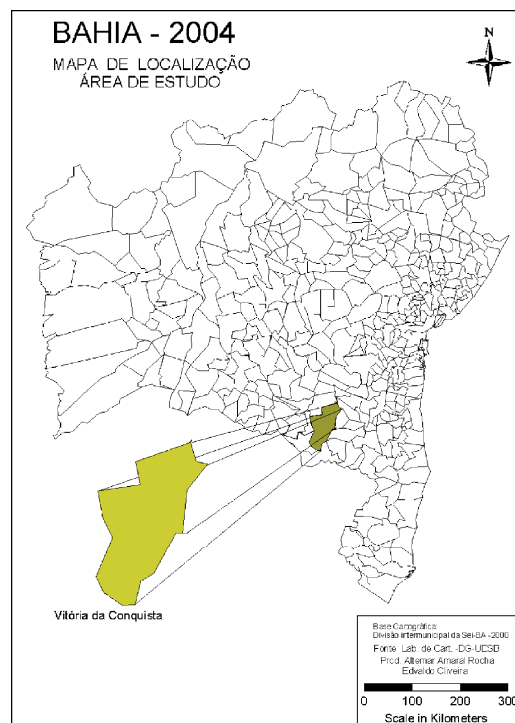


Figura 1 – Mapa do Estado da Bahia. Em destaque a cidade de Vitória da Conquista.
 Fonte: Laboratório de Cartografia da Uesb.

De acordo com Maria Aparecida de Sousa (2001, p. 108), o processo de ocupação da região começou em fins do século XVIII com o capitão-mor João Gonçalves da Costa, integrante da bandeira do mestre-de-campo João da Silva Guimarães, e está ligado à expansão colonizadora portuguesa e à busca de ouro, uma vez que as regiões auríferas das Gerais e Rio de Contas já começavam a dar indícios de esgotamento. Ainda, segundo a autora, “as primeiras referências do arraial da Conquista, no final do século XVIII, falam da existência de um pequeno povoado onde moravam mais de 60 pessoas, entre índios aculturados e escravos [...]”. (SOUSA, 2001, p. 164).

A denominação Conquista representa uma alusão à vitória obtida pelos colonizadores frente aos embates ocorridos entre estes e as tribos Ymboré (ou Aimoré), Pataxó e Kamakã (ou Mongoió), primitivos grupos habitantes da região que lutaram tenazmente para garantir a

posse de suas terras. No ano de 1840, o então arraial da Conquista foi elevado à condição de Vila e Freguesia, passando a chamar-se Imperial Vila da Victoria. Em 1891, ascendeu à categoria de cidade, recebendo a denominação de Conquista, sendo seu nome, finalmente, modificado para Vitória da Conquista no ano de 1943.

1.2 CURRÍCULOS DE HISTÓRIA NO ESTADO DA BAHIA: PRESCRITOS

No Brasil, os anos de 1980 foram marcados por intensas discussões no campo político e educacional. Particularmente para o ensino de História, foi uma década em que as lutas sociais, a mudança de mentalidades e uma maior participação popular obrigaram a rever as finalidades e as práticas em sala de aula. Para Selva Fonseca (2000, p. 47), havia, “[...] de um lado, um amplo debate, troca de experiências, um movimento de repensar as problemáticas das várias áreas. Por outro lado, a permanência de uma legislação elaborada em plena ditadura”.

Caminhando para a superação dessa dualidade, em 1988, foi promulgada a primeira Constituição Federal pós-regime militar. Isso representou para o país a possibilidade de serem elaboradas leis de caráter mais democrático.

Em seu art. 205, a Carta Magna reafirma o papel do Estado como gestor do sistema educacional e chama a atenção para a responsabilidade da família e da sociedade. Em relação ao nível médio, garante no art. 208, inciso II, sua progressiva universalização e gratuidade.¹⁷

Em 20 de dezembro de 1996, foi aprovada uma nova lei de diretrizes e bases da educação. Entretanto, a Lei 9.394/96 não foi construída pelos agentes da sociedade civil mais diretamente envolvidos com a educação. A proposta discutida, elaborada e apresentada por esses agentes, após anos de tramitação no Congresso Nacional, foi substituída pela do então

¹⁷ Os dados da SEC-BA apontam crescimento de 214,4% durante os anos de 1991-2001 no número de matrículas do ensino médio no Estado (**Diário Oficial**, Salvador, 24 jan. 2001, p. 12).

senador Darcy Ribeiro. Segundo Pedro Demo (1997), ela não contempla as expectativas da sociedade brasileira e é reflexo de um Congresso cuja ação está voltada a atender aos interesses dos grupos no poder.

O ensino médio é tratado na LDB, na seção IV, Artigos 35 e 36. O Artigo 35 estabelece que ele é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos e deve ter como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O artigo 36 trata da questão curricular, que deverá observar as diretrizes abaixo especificadas:

- I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

A LDB define, então, o nível médio como prosseguimento e aprofundamento do ensino fundamental, a formação para o trabalho, diz que ele deve preparar o aluno para outros níveis de educação, porém pouco prescreve sobre a formação histórico-social que possibilitaria posturas reflexivas, debates e uma formação mais integral.

Em seu artigo 26, a LDB ratifica a Base Nacional Comum (BNC) para os ensinos fundamental e médio, complementada por uma Parte Diversificada (PD). A disciplina História permaneceu na BNC e a elaboração do seu currículo, tendo como parâmetro as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, passou a ser prerrogativa das próprias Unidades de Ensino. De acordo com as bases legais dos PCNs para o Ensino Médio,

[...] a Base Nacional Comum não pode constituir uma camisa-de-força que tolha a capacidade dos sistemas, dos estabelecimentos de ensino e do educando de usufruírem da flexibilidade que a lei não só permite, como estimula. (BRASIL, 1999, p. 38).

É preciso considerar que essa “permissão” e “estímulo” à flexibilidade do/a docente na elaboração do currículo é relativa. O controle por parte do Estado sobre o que será ensinado se dá por meio das DCNs, dos PCNs e das avaliações nacionais, uma vez que são eles os responsáveis por instituir oficial e nacionalmente os currículos. Embora apareçam como sugestões para a elaboração dos programas escolares, ao indicar que os professores e professoras se apropriem dessas propostas para a elaboração do seu currículo passam a ter o papel de prescritores oficiais. O material didático-pedagógico e os livros didáticos são

produzidos em consonância com essas propostas. Um outro fator controlador que também limita a autonomia escolar em relação ao currículo é o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). À medida que o processo de avaliação é padronizado e que este, por sua vez, pauta-se nos PCNs, o Governo Federal acaba por “forçar” um currículo nacional comum.¹⁸

A questão a ser observada não é somente o fato de ser um currículo único padronizado para todo o país, mas, também, conforme afirmação de Maria Izabel Hentz (1998, p. 62), saber se a socialização do currículo pode trazer conhecimentos significativos para as camadas populares. Para ela, o importante é o “[...] marco referencial a partir do qual o mesmo se estrutura em caráter nacional”. Ele deve abrir espaço para as peculiaridades, caso contrário não atingirá os/as discentes.

As propostas educacionais voltadas para a escola pública, elaboradas e postas em prática nesse período, a consideram como um espaço idealizado e não em sua face real, onde, em geral, os recursos pedagógicos são restritos, o pessoal de apoio e administrativo é contratado em número insuficiente, a direção acumula funções administrativas e pedagógicas, os alunos/as – em sua grande maioria oriundos de classes economicamente desfavorecidas – têm baixo capital cultural,¹⁹ as turmas são lotadas, além da variação de séries e a extensa carga horária dos professores/as que precisam, para aumentar sua renda, quase sempre se desdobrarem em três turnos, em duas ou mais escolas. Em alguns casos, como forma de garantir sua sobrevivência, exercem, paralelamente, funções que, muitas vezes, não guardam qualquer relação com a educação. Grande número de docentes é do sexo feminino e, via de regra, acumula suas atividades profissionais às atividades domésticas e o cuidado aos filhos.

¹⁸ A respeito dessa discussão, ver: FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira L. Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993; APPLE, Michael. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. 2. ed. Tradução de Maria Isabel E. Bujes. Petrópolis: Vozes, 1999.

¹⁹ Embora controverso, o termo capital cultural foi usado por Michael Apple (2002, p. 61), ao afirmar que devemos ver no conhecimento uma forma de capital a ser acumulado, assim como o faz as instituições econômicas em relação ao capital financeiro, alertando que nesse processo de acumulação a escola e outras instituições culturais têm papel fundamental.

No caso das escolas estaduais baianas, esse quadro se agrava pela extinção de alguns cargos e funções, como, por exemplo, o de coordenador pedagógico. Um outro problema relaciona-se à falta de contratação de pessoal para dar atendimento nas bibliotecas que, na maior parte do tempo, permanecem fechadas e com o acervo quase sempre defasado. Há também a questão do corpo gestor das unidades de ensino, que não é eleito pelos membros da comunidade escolar. Trata-se, ainda, de cargos sujeitos a favores políticos, bastando que o/a profissional indicado tenha passado por um exame de certificação – cujos critérios não são claramente especificados.

Situações como essa, tendem a limitar ou dificultar a democracia nas unidades de ensino, local que tem como uma de suas tarefas precípuas possibilitar a prática da cidadania em sua mais ampla acepção. Questões dessa natureza indicam a falta de discussão sobre a implementação de políticas públicas e, ainda, como privado e público se confundem no Brasil e especialmente na Bahia.

Ainda que se trate de um outro momento e outras circunstâncias, a análise feita por André Chervel (1990, p. 192) relaciona-se às mudanças educacionais da década de 1990 no Brasil. Para esse autor, quando novos objetivos são impostos e ocorre renovação do sistema educacional, “[...] cada docente é forçado a se lançar por sua própria conta em caminhos ainda não trilhados, ou a experimentar as soluções que lhe são aconselhadas”. Mais um desafio para o professor/a, já tão afeito a mudanças que recaem, prioritariamente, sobre ele/a.

Na Bahia, a Secretaria Estadual da Educação e Cultura elaborou e implementou durante os anos de 1990 os projetos “Educação: Caminho para a Cidadania” e “Ação Educar: Qualidade, Compromisso de Todos”, por meio dos quais distribuiu, às unidades escolares, sugestões de conteúdos programáticos que deveriam ser seguidos pelos professores/as. Mesmo aparecendo sob o título de “sugestões”, tratava-se de uma produção de um órgão do

Estado, no caso a SEC, logo não se encontra destituído de intencionalidades, muitas vezes conflitantes com as dos grupos a que se destinam. Como afirma Katia Abud (2004, p. 29),

os currículos e programas das escolas públicas, sob qualquer forma que se apresentem [guias, propostas, parâmetros], são produzidos por órgãos oficiais, que deixam marcas com suas tintas, por mais que os documentos pretendam representar o conjunto dos professores e dos “interesses dos alunos”. E por mais que tais grupos reivindicuem participação na elaboração de instrumentos de trabalho, ela tem se restringido a leituras e discussões posteriores à sua elaboração.

Com o projeto “Educação: Caminho para a Construção da Cidadania”, elaborado no ano de 1993, a Secretaria da Educação da Bahia lançou livros com sugestões de conteúdos programáticos para os ensinos fundamental e médio, considerando as alterações trazidas pela Lei nº. 7.044 de 1982. Na apresentação dessas sugestões, a então secretária Dirlene Matos Mendonça (1993, p. 5) afirma:

Este trabalho foi produzido para o uso diário da prática pedagógica, dos professores e dos alunos, que deverão ter clareza dos seus objetivos, das intenções do processo educacional, desencadeado pelas escolas através do trabalho pedagógico das diversas disciplinas.

Ou seja, as sugestões ali contidas deveriam servir para o/a docente nortear o seu trabalho pedagógico, no que, segundo podemos inferir do discurso da secretária, estaria carecendo de clareza quanto aos objetivos e intenções a serem alcançados. Seria então a Secretaria da Educação responsável por auxiliá-los nessa tarefa.

As *sugestões de conteúdos* trazem objetivos gerais, sob o nome de “Para que estudar” e os conteúdos a serem ministrados com a denominação “O que estudar”, para as três séries. Indica, ainda, “Fontes de estudo”, que, além de relacionar livros didáticos, fazem

referência a dois autores – Sérgio Buarque de Holanda e Leo Huberman – que, considerando o cunho de suas obras, serviriam de referencial teórico para os professores e professoras.²⁰

Os objetivos a serem alcançados eram comuns para as três séries. Em relação ao ensino de História, esperava-se que, a partir dos conteúdos sugeridos, o aluno e a aluna conseguissem:

- “Compreender o processo evolutivo das sociedades humanas do ponto de vista econômico, social, político e cultural;
- Analisar a evolução histórica do Brasil no contexto da história mundial;
- Situar-se diante dos problemas da atualidade;
- Compreender a participação do homem como agente histórico e transformador da realidade;
- Questionar a importância e as condições do exercício da cidadania”.

São objetivos abrangentes e que já vêem o homem como ser histórico, atuante e capaz de mudar a realidade vigente. Sugere que a História do Brasil deva ser abordada sem perder de vista os fatos mundiais. Segundo esses objetivos, o ensino de História deve cumprir o papel de ajudar o/a discente a situar-se no tempo presente e na sociedade em que está inserido. No entanto, uma outra face é observada: o uso do termo “evolução” pode sugerir uma análise histórica em cadeia, fatos/consequências sem problematizar as diferenças, mascarando conflitos.

Para Circe Bittencourt, a meta de formação do pensamento crítico e de alunos/as que se vejam como sujeitos transformadores, atribuídas ao ensino de História, não é nova, ela encontra-se expressa desde os anos de 1950. O que modificou, segundo sua opinião, nas propostas dos anos de 1990, é a ênfase dada “[...] ao papel do ensino de História para a compreensão do ‘sentir-se *sujeito histórico*’ em sua contribuição para a ‘formação de um

²⁰ Obras indicadas no anexo A.

cidadão crítico””. (BITTENCOURT, 2004, p. 19, grifos da autora). Para ela, um dos fortes motivos pelo qual a História tem se mantido como disciplina escolar, apesar das várias reformas educacionais, é justamente sua finalidade política, relacionada à construção da cidadania. Porém, chama a atenção para o conceito de cidadão que está sendo utilizado, pois, muitas vezes, ele aparece somente como cidadania política,²¹ enquanto a

[...] cidadania social que abarca conceitos de igualdades, de justiça, de diferenças, de lutas e de conquistas, de compromissos e de rupturas tem sido apenas esboçada em algumas poucas propostas. E, mais ainda, existe uma dificuldade em explicar a relação entre a cidadania social e a política, e entre cidadania e trabalho. [...]. Em uma sociedade como a nossa em que as desigualdades sociais são gritantes, o compromisso da História seria o de aprofundar esta complexa noção para evitar banalizar o termo. (BITTENCOURT, 2004, p. 22).

No caso específico da Bahia, os conteúdos indicados pela SEC, no ano de 1993, sofriam influência marxista. Isso se evidencia pelo fato de contemplar os modos de produção e uma visão etapista da história. Os aspectos econômicos e políticos sobressaem em relação aos culturais e sociais. Os fatos estão organizados numa perspectiva de linearidade e evolução. Propostas relacionadas à Nova História não haviam sido incorporadas. O modelo utilizado para a divisão do tempo histórico é o quadripartido para a História Geral e o tripartido para a História do Brasil.²²

A seguir, apresentamos os conteúdos sugeridos pela Secretaria da Educação do Estado no ano de 1993, para as três séries:²³

²¹ Sobre isso é importante a discussão conceitual apresentada por CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1998.

²² De acordo com estudos realizados por Eloísa Flávia Caimi (2001, p. 114-116), a partir das décadas de 1980 e 1990 a historiografia relacionada ao ensino de História já criticava o ensino pautado na memorização de datas, numa visão ilustrativa da disciplina, em uma memorização acrítica, na periodização linear e evolutiva, nas divisões tripartite da história do Brasil [Colônia, Império de República], quadripartite de história geral [Idade Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea] e mesmo a versão pentapartite baseada no marxismo [comunidades primitivas, escravismo, feudalismo, capitalismo e socialismo].

²³ Foram traçados conteúdos de caráter geral e junto com eles, definições mais particulares sobre o que deveria ser priorizado para a transposição didática. Ver anexo B.

1ª Série	2ª Série	3ª Série
A transição do feudalismo para o capitalismo	Consolidação do capitalismo e das doutrinas sociais do século XIX	Os fundamentos antigos da civilização ocidental
O movimento renascentista	O capitalismo monopolista e o apogeu da hegemonia européia	O mundo medieval
A Reforma e a Contra-Reforma	Da instalação do II Império à crise estrutural que levou à República	A transição do feudalismo para o capitalismo
A expansão ultramarina	O capitalismo em crise	A decadência do Antigo Regime
O Absolutismo da época moderna	República brasileira, Primeira República, apogeu e crise	A consolidação do capitalismo – o século XIX
O Brasil no sistema colonial português	A república brasileira de 1930 a 1945	O capitalismo em crise
A Ilustração e a crítica ao Antigo Regime	O mundo dividido – século XX	O mundo pós-guerra
A Revolução Francesa e o fim do Antigo Regime	A república brasileira de 1945 a 1964	O mundo atual
A crise do sistema colonial no século XVIII	Ditadura e repressão – Brasil de 1964 a 1984	
A Era Napoleônica e a reação conservadora	O difícil caminho para a democracia	
A formação e consolidação do Estado monárquico brasileiro	O mundo atual	

Analisando os conteúdos propostos, é possível afirmar que eles são apresentados numa perspectiva de evolução que vai do sistema de produção feudal ao capitalismo. O tratamento dado à temporalidade é homogêneo, eurocêntrico, seguindo uma dimensão cronológica de linearidade e sequencialidade. As abordagens econômica e política têm tratamento privilegiado, em detrimento de outras como, por exemplo, a social e a cultural. A História do Brasil é pouco abordada e aparece inserida na História da Europa.

Observando os conteúdos da 3ª série, podemos notar a repetição de alguns dos temas indicados para as séries anteriores. Os tradicionalmente excluídos por questões étnicas, de gênero, de orientação sexual, por serem idosos ou portadores de deficiências físicas, entre outras, também não aparecem nessa indicação curricular, mesmo em um momento em que essas questões já eram problematizadas.

No ano de 1996, a Direc-20 enviou para as escolas, por meio de sua Assessoria Pedagógica de História, uma outra listagem de conteúdos programáticos para o nível médio de ensino. Embora o documento seja intitulado “sugestões de conteúdos programáticos”, possuía caráter prescritivo, uma vez que deveria servir de base para a elaboração do currículo em toda a rede estadual. Caso elas fossem recusadas, haveria o risco de o ensino ocorrer de maneira fragmentada nas escolas que integravam a rede.

De acordo com essa Assessoria, a proposta resultou de discussões promovidas pela Direc-20 e contou com a participação de seus técnicos, professores(as) da educação básica e docentes do Departamento de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). O documento alertava que a elaboração dos conteúdos foi baseada “[...] não somente na sistematização da História oficial; ressaltava, também, as divergências, as composições, os conflitos, enfim, as contradições para melhor entendimento da dinâmica social” (DIREC-20, 1996, p. 3). Apesar dessas observações, não foi dado prosseguimento às discussões sobre as mudanças curriculares para o ensino de História a serem implementadas na rede estadual. Isto pode ser percebido pela indicação do conteúdo que naquele ano, permaneceu praticamente igual ao de 1993.²⁴

Embora já estivesse em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, com ela, a necessidade de adequação dos sistemas de ensino dos Estados da Federação, na Bahia, para os anos de 1997 e 1998,²⁵ continuaram sendo indicadas, para o ensino de História, basicamente as mesmas sugestões de 1993 e 1996, tanto no que diz respeito ao conteúdo programático, quanto ao referencial bibliográfico.

No ano de 1997, houve uma pequena mudança no agrupamento de assuntos, como, por exemplo, “Renascimento e Reforma”. Outros que apareciam em destaque, como “Absolutismo”, passam a integrar o tema “Expansão Ultramarina”. Foram acrescentados os

²⁴ Ver anexo C.

²⁵ Ver anexo D.

seguintes assuntos: “A Crise do Sistema Capitalista”, o “Período Entre Guerras” e a “Segunda Guerra Mundial”. A história do Brasil aparece, timidamente, no programa, figurando apenas como complemento da história européia.

Atendendo às necessidades de adequação à LDB 9.394/96²⁶ no que diz respeito ao currículo, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº. 3, de 26 de junho de 1998). Se formos ao significado do termo, veremos que, de acordo com o **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**, diretriz significa, entre outras coisas, esboço em linhas gerais, de um plano, projeto etc, diretiva; norma de procedimento, conduta etc; conjunto de princípios e normas de procedimentos, regras de comportamento. Ou seja, por se tratar de lei de caráter geral, não cabe à LDB estabelecer currículo, porém, em seu desdobramento, acaba por estabelecer o que deverá ser o prescritor nacional para a escolha tanto de disciplinas quanto da seleção de conteúdo, na medida em que estabelece objetivos e competências para essas disciplinas, por meio das Diretrizes.

De acordo com a Resolução nº. 3, de 26 de junho de 1998, “[...] a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos”. Esses princípios deverão abranger: I) a Estética da Sensibilidade que relaciona-se à criatividade e superação da padronização; II) a Política da Igualdade, partindo do reconhecimento dos direitos humanos, direitos e deveres do cidadão e visando constituição de identidades e igualdade no que diz respeito aos bens sociais e culturais; III) a Ética da Identidade, que deve buscar a superação, a dicotomia entre o mundo moral e o mundo da matéria.

²⁶ O Artigo 9º, Inciso IV da LDB 9.394/96, previa que fossem estabelecidas “[...] em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

Como estruturadores dos currículos do ensino médio, devem ser considerados os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, Interdisciplinaridade e Contextualização. As diretrizes trazem essas bases como estruturantes do currículo, impondo as bases de um currículo nacional. Cabe questionar: como usar o conceito “identidade” – especialmente no Brasil e demais países colonizados – onde as identidades são plurais e estão em formação? Como falar em autonomia e diversidade no contexto de diretrizes de caráter nacional? Quanto à interdisciplinaridade, a Resolução afirma que

As disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade. (Art. 8º, Parágrafo III).

Como a interdisciplinaridade poderá ocorrer no cotidiano das escolas em um modelo de educação que não cria, nas próprias unidades escolares, espaço de discussão sobre teorias e práticas pedagógicas? A própria interdisciplinaridade não acaba por reforçar a disciplinarização, uma vez que se vale dos conhecimentos produzidos em suas ciências de referência?

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº. 03/98, a base nacional comum dos currículos de ensino médio deverá estar organizada em áreas de conhecimento, assim definidas: I) *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*; II) *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*; II) *Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Essa última área – que interessa ao presente estudo – deverá ter, de acordo com o Art. 10, como objetivo: “[...] a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando”:

- a) Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e dos outros.
- b) Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nelas intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo

como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.

c) Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos.

d) Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.

e) Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais, em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.

f) Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.

g) Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.

h) Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para o planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe.

i) Aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e outros contextos relevantes para sua vida (Art. 10, Inciso III).

Sobre as tecnologias que podem ser aplicadas ao currículo, Maria Izabel Hentz (1998, p. 62) chama a atenção que a escola não deve utilizar as novas tecnologias simplesmente para instrumentalizar profissionalmente o aluno e sim levá-lo a compreender que elas representam uma produção cultural e seu aprendizado uma oportunidade de intervenção social. A utilização da tecnologia – como de qualquer outro recurso didático-pedagógico – não pode ter um fim em si mesmo, uma vez que representa um meio para se alcançar a intencionalidade do processo educativo. Se essa tecnologia não for problematizada, haverá apenas a transposição de uma metodologia tradicional para um novo recurso.

O conceito de cidadania que aparece nos objetivos também requer reflexões. Em um contexto de políticas neoliberais, que cidadão/cidadã esperamos formar? Essa concepção pode variar conforme os interesses a que eles estejam vinculados. Se nos anos de 1970 havia a intenção de uma formação tecnicista, no modelo neoliberal, que começou a ser instalado no

Brasil no final dos anos de 1980, o cidadão/cidadã deve ser alguém não somente produtivo, mas, também capaz de dar soluções imediatas a fim de sanar os problemas cotidianos que venham a surgir em seu desempenho profissional.

Para Maria Izabel Hentz (1998, p. 71),

[...] um currículo que se coloca como parâmetro para as mais diversas realidades dentro de uma nação, mesmo a partir de uma perspectiva neoliberal, pode ser um currículo emancipador, se a comunidade escolar tiver clareza, no seu projeto pedagógico, do homem [cidadão ou consumidor] que ela quer formar e para que sociedade [democrática ou de mercado].

Em 1999, foram lançados os PCNs para o Ensino Médio. De acordo com a apresentação de suas bases legais, os Parâmetros vieram cumprir um duplo papel, o de “difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias”. (HENTZ 1998, p. 11). Dessa afirmativa, podemos depreender que a reforma do ensino médio necessitava de novos norteadores para o currículo, e os PCNs constituiriam os referenciais da prática pedagógica, dos livros didáticos e das avaliações.

Seguindo os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da Unesco (BRASIL, 1999a, p. 33), a reforma curricular brasileira adotou como “diretrizes gerais e orientadoras” quatro premissas: a) aprender a conhecer; b) aprender a fazer; c) aprender a viver; d) aprender a ser. De acordo com o texto do mesmo documento (p. 35):

[...] a partir desses princípios gerais, o currículo deve ser articulado em torno de eixos básicos orientadores da seleção de conteúdos significativos, tendo em vista as competências e habilidades que se pretende desenvolver no Ensino Médio.

A questão a ser discutida é: para quem esses currículos selecionados são significativos? As competências e habilidades servem a quê ou a quem? Portanto, não é

somente o fato da significação que deve ser considerado; especialmente, o que deve ser levado em conta é: para que tipo de sociedade se quer formar o indivíduo?

Visando melhor determinar a proposta trazida pelas DCNEMs, os PCNs ratificaram as áreas e definiram as disciplinas que as integram, bem como sua razão de ser no currículo. Assim, o volume 4, voltado para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias justifica a importância do ensino de História por sua possibilidade de “[...] ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades”. (BRASIL, 1999b, p. 41).

Ao tratar do que e do como ensinar, os Parâmetros destacam as contribuições das correntes historiográficas relacionadas ao marxismo e à Escola dos Annales, a fim de construir um novo olhar sobre a História, que vem sendo e deve ser modificada também como disciplina escolar.

No que diz respeito à metodologia a ser utilizada para o ensino, este documento aponta, como modelo metodológico, os próprios caminhos aplicados ao estudo da História como ciência, ampliando, inclusive, a noção de documentos a serem utilizados em pesquisas desenvolvidas pelos alunos/as do nível médio. Segundo o documento, uma das maiores contribuições da disciplina nesse nível de ensino é desenvolver no aluno/a a capacidade de aprender nas entrelinhas, ou seja, aprender a interpretar o dito e o não dito, uma vez que um ensino ministrado dessa forma possibilita aos educandos(as) “[...] a construção dos laços de identidade e consolidação da formação da cidadania”. (BRASIL, 1999b, p. 46). De acordo com a proposta trazida pelos PCNs, “identidade” e “cidadania” passam a ser as principais categorias para o ensino de História.

Uma outra categorização apontada como importante para a disciplina é a de “tempo histórico”, que deverá ser “[...] entendido como objeto da cultura, como criação de povos em

diversos momentos e espaços”. (BRASIL, 1999b, p. 47). Ao entender que existem várias concepções de tempo histórico, o aluno/a estará apto a “[...] situar-se na sociedade contemporânea para melhor compreendê-la” (p. 48). O documento ressalta a importância dessa apreensão na formação da cidadania, pois, ao perceber que o tempo histórico é uma construção social, o/a discente terá condição de “[...] discernir os limites e possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica em que vive” (p. 52).

A relação memória e História, também é destacada. O texto do documento imputa à História um compromisso fundamental com a memória “[...] livrando as novas gerações da ‘amnésia social’ que compromete a constituição de suas identidades individuais e coletivas” (p. 54, grifo do original).

Quanto ao papel a ser desempenhado pelo professor/a, o texto aponta que cabe a ele/a “[...] Identificar e selecionar conteúdos significativos [...] exigindo a escolha de temas que possam responder às problemáticas contundentes vividas pela nossa sociedade [...]” (p. 52).

O documento destaca, mais uma vez, a necessidade da disciplina “[...] para as novas gerações, considerando-se que a sociedade atual vive um presente contínuo, que tende a esquecer e anular a importância das relações que o presente mantém com o passado” (p. 53). Essa é uma das preocupações trazidas por Eric Hobsbawm (1996, p. 13), que nos chama atenção para o fato dos jovens manterem um distanciamento com as gerações passadas e com o passado público. Segundo sua opinião, as novas gerações estão vivendo uma espécie de “presente contínuo”, afirmando ser esse um triste fenômeno que caracteriza o século XX. Diante disso, o autor reforça a importância do papel do historiador/a uma vez que sua função primordial é fazer lembrar o que outros esqueceram. A isso, aplica-se também, o ensino de História.

Os PCNs para o Ensino Médio definem três competências de caráter geral que deverão servir de base para as três áreas definidas, a saber: a) *representação e comunicação*, que destaca o papel da linguagem como formadora de sentidos, como meio para se ter acesso ao conhecimento, responsável, ainda, por sua sistematização; b) *investigação e compreensão*, que identifica as variadas formas de conhecimento científico, seus procedimentos e conceitos, adotando-os como instrumentos de intervenção no real, na tentativa de solucionar problemas; c) *contextualização sócio-cultural*, trata-se de buscar perceber a relação existente entre sociedade e cultura e sua importância para os diversos saberes.

Seguindo as competências gerais, foram elaboradas competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas por meio de cada disciplina. Para História em relação à *representação e comunicação*, espera-se que os educandos/as, ao concluírem o 3º ano, tenham capacidade de:

- “Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção;

- Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos do discurso historiográfico” (p. 55).

Quanto à competência geral *investigação e compreensão*, as habilidades e competências relacionam-se à capacidade de:

- “Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas;

- Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos;

- Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos, simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos;

- Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos” (p. 55).

No que diz respeito à *contextualização sócio-cultural*, espera-se que alunos e alunas estejam aptos/as a

- “Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação;

- Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade;

- Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos;

- Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado” (p. 55).

Analisando as competências específicas determinadas para o ensino de História, é possível constatar que elas fogem da realidade vivida em sala de aula e inclusive ao âmbito da própria escola, uma vez que o aprendizado das várias formas de linguagens, seja gestuais, escritas, imagéticas ou orais, é um processo que começa anteriormente a ela e prossegue para além dela. O desenvolvimento do senso estético também é algo que se relaciona ao tipo de cultura que socialmente foi construída. Para adquirir as competências especificadas, é necessário, por exemplo, desenvolver o hábito de visitar museus, pontos históricos e ir com maior frequência ao cinema, teatro, inacessível para muitos brasileiros/as.

Baseando-se em estudo feito por Roupé et al. Acácia Kuenzer (2001, p. 19-20), analisa a pedagogia por competências, indicando algumas dificuldades em sua aplicação.

Entre elas estão a questão da racionalidade técnica e a idéia de ciência trazida por esse modelo como algo definitivo, que não leva em consideração o seu processo, o que acaba por reificá-la, além de não contemplar as diferenças e a dinâmica social. Outras críticas apontadas pela autora, dizem respeito à idéia de perfeição embutida na competência e à individualização que essa pedagogia gera o que pode mascarar a contradição capital/trabalho. A esse respeito, devemos ainda acrescentar que essa pedagogia cria a necessidade de algo ou alguém que exerça um papel prescritor, que defina quais deverão ser essas competências.

No Estado da Bahia, a Resolução nº. 127/97 do CEE “Fixa normas preliminares visando à adaptação da legislação educacional do Sistema Estadual de Ensino às disposições da Lei 9.394/96, e dá outras providências”. Entre as “outras providências”, está incluída a autonomia escolar para a definição do seu novo currículo, que deverá ser elaborado na proposta pedagógica,

[...] cujas linhas gerais deverão está traduzidas no regimento da instituição, será formulada pelo estabelecimento de ensino, com a participação do corpo docente e em articulação com os demais integrantes da comunidade escolar, devendo conter os objetivos, metas e processos didático-pedagógicos a serem cumpridos. (Art. 3º, § 1º).

Por meio da Portaria nº. 1285, de 28 de janeiro de 2000, a Secretaria da Educação do Estado aprovou a proposta de “Adequação Curricular para o Ensino Médio”, em atendimento aos dispositivos legais determinados pela Câmara de Educação Básica (CEB) dos Conselhos de Educação Nacional e Estadual. Nessa Portaria, o Estado resolve: “Implantar a nova organização curricular para o Ensino Médio [...] como diretriz para a elaboração do Projeto Pedagógico das Unidades Escolares da Rede Estadual (UEE) que oferecem esta etapa final da Educação Básica” (Art. 1º). A Portaria estipula, ainda, o tempo que as unidades de ensino teriam para se adequarem, sendo o ano de 2002 o último prazo, uma vez que essas mudanças se fariam por série a cada ano (2000: 1º ano, 2001: 2º ano, 2002: 3º ano).

Essa Portaria traz dois anexos referentes à “adequação curricular para o ensino médio” tanto na Base Nacional Comum, quanto na Parte Diversificada. No primeiro anexo, o Estado referenda os artigos 35 e 36 da LDB 9.394/96. Destaca que o redirecionamento presta-se a atender as “[...] fundamentações postas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio [...] e reitera as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio”. (BAHIA, 2000, Anexo I).

Com base nessa Portaria, é possível afirmar que o Estado da Bahia começou a realizar sua reforma curricular, adotando, como descritores dos currículos, o modelo construído para todo o país, através das Diretrizes e dos Parâmetros. Na parte diversificada, denominada de Núcleo de Demandas Específicas (NDE), as escolas podem escolher as disciplinas que melhor atendam à demanda de mercado regional. Para os municípios de Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga (localizados na mesorregião Centro-Sul do Estado), A SEC-BA sugeriu as seguintes disciplinas para as Ciências Humanas e suas Tecnologias: Estudos Geográficos para Planejamento Agropecuário; Estudos Geográficos para o Planejamento Agroindustrial; Estudos Geográficos para o Planejamento Agrícola; Estudos Geográficos para o Planejamento de Espaços Industriais; Estudos Sócio-Culturais e Identidade; Biogeografia do Semi-Árido; Geografia dos Transportes e Distribuição da Produção; Saúde e Bem Estar Social (BAHIA, 2000, Anexo II).

Fazendo uma análise desse quadro curricular, é possível observar que História é praticamente eliminada. A ênfase era na área da Geografia. Provavelmente essa indicação se deu em função das necessidades mercadológicas regionais, uma vez que essa região do Estado se caracteriza pela produção agropecuária.

Devemos lembrar, ainda, que o NDE corresponde a 25% da carga horária total e que, portanto, as sugestões para a área de Humanas têm que concorrer com as demais áreas e disciplinas.

O documento mantém reduzida a carga horária das humanidades e a hierarquização das disciplinas, na medida em que estabelece para a área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, uma carga horária anual de 350 horas, enquanto a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias conta com 300 horas. A incoerência na distribuição da carga horária aparece no texto do próprio documento que traz a seguinte observação:

As cargas horárias das disciplinas devem ser estabelecidas no Projeto Pedagógico da Escola. **Reitera-se o equilíbrio** na constituição das cargas horárias das disciplinas, ao longo do ano letivo, **superando-se a predominância de uma delas sobre as demais**. A atribuição das cargas horárias das disciplinas requer um sensível planejamento na seleção de conteúdos, na escolha das alternativas que consolidam a autonomia e o protagonismo. (BAHIA, 2000, Anexo I, p. 2, grifos nossos).

Embora o documento indique que deva haver “equilíbrio” de carga horária entre as disciplinas, dando à Unidade Escolar autonomia, na prática cotidiana das escolas, as disciplinas que integram a área das humanidades têm sua carga horária reduzida. Nesse caso, algumas delas acabam por ficar em desvantagem em relação a outras, em função da valorização dada ao pragmatismo e a urgência de adequação dos alunos/as ao modelo de produção que exige mão-de-obra não somente qualificada, mas também com poder de decisão, espírito de equipe e raciocínio lógico. Nesse sentido, as disciplinas ligadas às ciências exatas são consideradas mais apropriadas do que as que compõem as humanidades, pois estas últimas exigem elaborações de pensamento que, muitas vezes, não são adequadas ao mundo imediato, ao mundo do trabalho, onde o tempo é mercadoria. Em função disso, ocorre a diminuição da carga horária de algumas disciplinas que, mais especialmente, propiciem o livre pensar.

A Resolução nº. 124 de 2001, do CEE da Bahia, demonstra que, até aquela data, o redirecionamento do ensino médio ainda não havia ocorrido, uma vez que convoca

[...] as instituições de ensino de Educação Básica e Educação Profissional de Nível Médio que ainda não protocolaram os processos de adequação de seus cursos à Lei 9.394/96, sua regulamentação, e às Diretrizes Curriculares Nacionais [...] a tomarem essa providência até 28 de dezembro de 2001.

Atendendo à Resolução nº. 3 de 26 de junho de 1998 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que “Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio”, pela Portaria nº. 3157 de 16 de abril de 2002, a SEC-BA começou a implementar a Reforma do Ensino Médio. Em seu Artigo 1º, essa Resolução traz o seguinte texto:

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrantes dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista veicular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais seriam, então, o modelo “doutrinário” no qual as Unidades Escolares deveriam se pautar para elaborar seu currículo, o que garantiria ao aluno/a a capacitação para o mundo do trabalho e o pleno exercício da cidadania e da vivência social.

Além das disposições previstas nas Diretrizes, a Portaria da SEC-BA, “reitera as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio”, ratificando as competências e habilidades como estruturadoras do currículo. Assim, os PCNs acabam por definir os parâmetros para a atividade docente.

Embora as medidas do governo federal para realizar a Reforma do Ensino Médio tenham se dado nos anos de 1990 e do governo estadual a partir de 2000, na Bahia a Reforma ainda estava em curso até o ano de 2005. Algumas questões já foram modificadas, como, por exemplo, a ampliação da carga horária de 180 para 200 dias letivos e a organização curricular que, atualmente, é dividida em três núcleos: Núcleo Básico (NBA), que integra a Base

Nacional Comum, e está mais diretamente, relacionado à prática das disciplinas consideradas formais; Núcleo Avançado (NAV), que também está ligado à Base Nacional, trata da ampliação de competências relacionadas a questões pedagógicas de ensino-aprendizagem, que possibilitem ao educando/a “[...] a compreensão sobre temas, questões, estruturas, esquemas e relações existentes na aprendizagem” (BAHIA, 2002, p. 1, Anexo Único) e o Núcleo de Demandas Específicas (NDE), que se encontra na Parte Diversificada do currículo e propõe o desenvolvimento de competências que ajudem a relacionar a escola com o mundo do trabalho sem, no entanto, constituir uma formação profissional. Referendando os PCNs, a nova organização escolar estadual manteve as áreas de conhecimento. As disciplinas que integram a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias são: História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Ainda que as Unidades Escolares gozem de uma relativa autonomia para a elaboração de seus projetos pedagógicos, constatamos que, no Estado da Bahia, até o ano de 2000, os currículos prescritos para o ensino de História no nível médio não haviam sofrido reformulações que os adequassem aos novos parâmetros ou mesmo às concepções historiográficas mais recentes. As práticas pedagógicas ocorridas no interior das escolas, não dialogavam com essas referências. O particularismo da escola e/ou do professor/a, o uso do livro didático, a falta de uma discussão mais aprofundada sobre o próprio campo do currículo, sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e sua forma de implantação, continuavam a dar o tom na definição curricular.

1.3 CURRÍCULOS OFICIAIS E LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

O livro didático constitui não a única, mas uma das principais fontes utilizadas pelo professor/a em sua prática pedagógica. Isso é corroborado por estudiosos do campo educacional e por pesquisas variadas.²⁷

Embora o Estado brasileiro já o comprasse das editoras desde os anos de 1960, sua difusão ampliou-se a partir de 1985.²⁸ Para Selva Fonseca (1998; 1999, p. 39), o livro didático representa “[...] o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar”.

Ainda que a massificação do livro didático tenha ocorrido nos anos de 1980, esta autora (2003, p. 50) informa que a partir das reformas da década de 1970, os livros didáticos, passaram a assumir também a forma do currículo prescrito, naquele momento histórico, em que havia a preocupação de atender aos ditames do capital, do governo ditatorial e disseminar uma história excludente.

Décio Gatti Jr. (2004, p. 238) assinala o livro didático como principal veiculador dos programas curriculares oficiais. A respeito do que determinava a seleção dos conteúdos que seriam abordados nos manuais didáticos, esse autor informa que

[...] a constituição dos conteúdos disciplinares, expressos nos livros didáticos, não era a transposição dos saberes produzidos na pesquisa científica, mas sim, resultado de um leque amplo de fatores, tais como: as novidades produzidas no âmbito da ciência, que são selecionadas conforme as opções teórico-metodológicas dos autores e, por vezes, dos editores; **as mudanças curriculares e programas provenientes dos diversos órgãos que legislam sobre a educação escolar**; a sociedade civil, especialmente a mídia [...]. (GATTI JR., 2004, p. 18, grifo nosso).

²⁷ Sobre o livro didático e sua utilização ver, entre outros: Décio Gatti Jr. (2004); Circe Bittencourt (2004); Thais Nívia de L. Fonseca (2004); Selva G. Fonseca (1998-1999); Carlos Augusto L. Ferreira (1997).

²⁸ De acordo com Selva Fonseca (1998; 1999, p. 40), a política de distribuição do livro didático no Brasil foi definida no Decreto Federal nº. 91.542 de 19 de agosto de 1985, com a instituição do Programa Nacional do Livro Didático, passando a ser o Estado brasileiro o principal comprador dessa mercadoria. No entanto, essa distribuição era apenas para o antigo 1º grau. O ensino médio passou a receber gradativamente por disciplinas, livros didáticos a partir de 2003.

Inicialmente, o governo não possuía mecanismos de controle e de avaliação da qualidade do material encaminhado às unidades de ensino.²⁹ Até o ano de 1994, as editoras enviavam os catálogos para as escolas, e os docentes, diretores e supervisores faziam as escolhas sem ter acesso à avaliação da obra ou a uma melhor referência sobre ela. Acabava prevalecendo a lei da propaganda.

Durante a Ditadura Militar, os livros sofreram com a política de censura, tanto por parte do Governo como pelos próprios autores que temiam não ver suas obras publicadas. Nos anos de 1980 e 1990, os livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras deixaram de ser cerceados e passaram a ter um controle de qualidade, quando começaram a ser avaliados por comissões de especialistas das áreas, sob a coordenação do MEC.

No ano de 1995, a Unicamp³⁰ realizou uma pesquisa sobre os livros didáticos. Segundo Carlos Augusto Ferreira (1997, p. 18), “[...] houve uma constatação de que eles são reprodutivistas, mantenedores da ordem estabelecida, cujos conteúdos são trabalhados de forma acrítica e passiva, contendo sempre a visão dos dominadores”. Devemos considerar que o livro didático é uma mercadoria e, como tal, atende aos interesses do mercado e dos grupos que o regulam. Sua qualidade também se relaciona aos custos e à margem de lucro das editoras. Não é, portanto, neutro, tem sua própria historicidade, está impregnado de valores, interesses e ideologias que, em grande parte das vezes, não coincidem com as expectativas daqueles a quem visa atender, no caso, os professores/as e alunos/as da educação básica.

A atuação do professor e da professora diante de qualquer fonte, seja um filme, uma notícia de jornal ou revista, um poema etc. pode assumir formas variadas, dependendo da maneira como a concebe. Conforme Circe Bittencourt (2004, p. 73), “os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e

²⁹ O processo de avaliação dos livros didáticos passou a ocorrer a partir de 1994 (FONSECA, 1998; 1999, p. 41).

³⁰ Universidade Estadual de Campinas. Pesquisa sobre o livro didático. Campinas: 1995.

fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo”.

A autora reforça a importância do papel dos professores/as na seleção do livro didático ao afirmar que essa seleção vai além do próprio livro, pois, cotidianamente, ainda que tenha suas escolhas limitadas por projetos ou programas escolares, são eles/as que definem quais textos e imagens serão utilizados.

Ao revisitarmos a história do livro didático, identificamos que, até a primeira metade do século XX, os manuais escolares que tratavam de História Geral eram produzidos por estrangeiros. Os que tratavam da História do Brasil eram elaborados, predominantemente, por autores nacionais. Em 1861 foi lançado um dos primeiros livros didáticos para o ensino de História brasileira, cujo título é **Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II**, de Joaquim Manuel de Macedo, sócio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e professor do Colégio Pedro II. Na época, a obra foi adotada em várias escolas do país e pretendia não somente sugerir conteúdos, como também indicar metodologias para o ensino dessa disciplina (FONSECA, T., 2004, p. 49).

Pelo fato de inexistir uma política de aquisição e distribuição de livros didáticos por parte do MEC para o ensino médio, cabia aos/as docentes indicarem os livros didáticos que deveriam ser adquiridos. Diante disso, obras variadas eram sugeridas e não o chamado livro único. Os alunos/as da rede pública tinham dificuldades de acesso à bibliografia o que acabava por dificultar o trabalho em sala de aula.

Nas “Sugestões de Conteúdos” encaminhadas pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia às Unidades Escolares nos anos de 1990, além do elenco de conteúdos havia a indicação de livros didáticos para o ensino da disciplina História no nível médio. Essa recomendação era idêntica para as três séries. Porém, as sugestões curriculares não apresentam justificativas para a indicação daquela bibliografia.

Por considerarmos os manuais didáticos veiculadores dos currículos oficiais, assumindo assim um caráter prescritivo, analisamos seis das obras propostas pelas “Sugestões Curriculares” de 1993, cuja indicação se repetiu até o ano de 2000, sofrendo apenas pequenas variações durante a década.

A primeira obra analisada é **História do Brasil** de autoria de Olavo Leonel Ferreira. O livro apresenta imagens em preto e branco, que não ocupam espaço maior que o texto escrito, cumprindo a função de complementá-lo, auxiliando seu entendimento. O autor distribui os conteúdos em duas partes: a primeira contempla o Brasil antes da Independência, começando pelas *grandes navegações comerciais e o descobrimento do Brasil* e vai até o *Brasil às vésperas da independência*. A segunda parte trata do Brasil Independente do *Primeiro Reinado à República depois de 1964*. A cada fim de capítulo, o autor traz um *resumo*, uma *cronologia básica*, *questões propostas*, a serem respondidas pelos alunos/as – algumas inclusive “de vestibular”, conforme o autor – como complementação, um *texto para leitura e análise*, que é extraído de autores e documentos variados. Os capítulos trazem também, em destaque, a explicação de alguns termos e fatos, a exemplo do significado de *tribo* e do que foi a *Revolução de Avis*.

O que primeiro se destaca em relação ao livro é seu aspecto cronológico linear. A História do Brasil é narrada de forma factual, com um enredamento em cadeia, fatos/causas/consequências. A História anterior à chegada dos portugueses aparece de maneira tímida, sendo relatado, brevemente, o modo de vida dos tupis,³¹ sua contribuição para a cultura brasileira e ainda as formas de extermínio praticadas contra eles. Ou seja, a história indígena é contada em relação à história do colonizador.

³¹ O autor adverte para a existência de outros grupos indígenas e de diferenças entre eles, entretanto, segundo sua afirmação, privilegia os tupis pela extensão das fontes de estudo desse grupo em particular.



Figura 2 – Capa do livro **História do Brasil**, de Olavo Leonel Ferreira.
11. ed. São Paulo: Ática, 1986. Formato 21x14 cm.

As *questões propostas* têm um caráter factual, não ensejando ao aluno/a oportunidade de analisar e dar respostas críticas ao conteúdo desenvolvido. Alguns exemplos podem ser observados nas seguintes questões: “Que objetivos tinha a expedição de Martim Afonso de Sousa?”, “Qual atividade econômica ofereceu a Portugal as primeiras vantagens conseguidas no Brasil?” e “O que é uma tribo?”. Com questionamentos elaborados dessa forma, esperava-se que os alunos/as respondessem de acordo com o texto, bastando para isso sua memorização.

Os assuntos de ordem política e econômica predominam em relação ao social e cultural. Isso pode ser atestado pela divisão dos capítulos, onde o social aparece subordinado, especialmente, ao contexto político, e o aspecto cultural, poucas vezes e com prioridade para alguns tipos culturais, é abordado. Para ilustrar a afirmação, vejamos alguns títulos de conteúdos da segunda parte, que compõe a maioria do livro: Capítulo 8 – *O Primeiro Reinado (1822-1831)*; Capítulo 9 – *As Regências (1831-1840)*; Capítulo 10 – *O Segundo Reinado: consolidação*; e assim vai até o capítulo 17 que trata da *República depois de 1964*.

A segunda obra indicada é **História do Brasil: da Colônia à República**, de Elza Nadai e Joana Neves.

Em tamanho maior que o primeiro, aparece, ainda, com figuras em preto e branco. Na apresentação dirigida ao *Aluno*, as autoras advertem tratar-se de uma obra cuja preocupação não é trazer “[...] um amontoado de datas, nomes e fatos que devem ser decorados, mas a possibilidade de conhecer uma história global e dinâmica que lhe sirva de referência para compreender, de forma mais abrangente a nossa realidade vivida”. (NADAI; NEVES, 1998, p. 3).

É possível perceber, pelo discurso das autoras, algumas mudanças e preocupações em relação ao ensino de História. Enquanto o primeiro livro analisado apenas apresenta a obra, no caso em questão, aparece a preocupação com o aluno/a, o principal público a que se destina o trabalho.

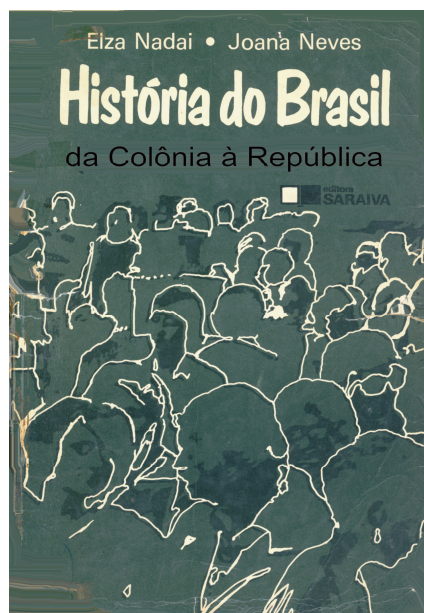


Figura 3 – Capa do livro **História do Brasil: da colônia à república**, de Elza Nadai e Joana Neves. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 1988. Formato 19x27 cm.

O livro está dividido em 14 capítulos, cujos textos básicos são acompanhados de notas explicativas, em forma de rodapé, de uma leitura complementar e de propostas de estudo.

Uma das primeiras observações que se pode depreender da obra de Elza Nadai e Joana Neves é que elas iniciam com os grupos autóctones, e não com a História de Portugal, o que demonstra uma perspectiva histórico-escolar mais crítica e ampliada. Entretanto, sua abordagem continua linear e com ênfase nos acontecimentos políticos. A diferença é que, nos textos complementares, aparecem questões sociais como a “cruenta” atuação dos bandeirantes em relação aos índios, a democracia racial tratada como mito e grupos, tradicionalmente, marginalizados como mulheres e operários.

Assim como Olavo Leonel Ferreira, as autoras utilizaram, na construção dos textos, documentos variados como jornais, iconografia e revistas. Uma diferença em relação ao primeiro é que trazem uma vasta referência bibliográfica de autores consagrados pela historiografia brasileira como Sérgio Buarque de Holanda, Florestan Fernandes, Fernando Novais, Emília Viotti da Costa, Roberto Simonsen, Caio Prado Júnior, Capistrano de Abreu entre outros, não só nos textos complementares, mas também no próprio corpo dos textos básicos. A referência a esses autores, além de possibilitar uma melhor base para os alunos/as, também remete professores/as a outras fontes de estudo: a autores clássicos da historiografia brasileira.

As *propostas de estudo*, permitem aos alunos/as, uma maior reflexão e a construção de idéias próprias, uma vez que se trata de questões abertas como, por exemplo, “por que a proclamação da República não foi uma revolução?”, ou ainda, “justifique a seguinte afirmação: ‘a agricultura exportadora foi a base da organização republicana’”, e contemplando questões sociais, dentro da mesma proposta de estudo, também consta a seguinte questão: “a república foi organizada para se evitarem as transformações sociais. Esta afirmação está correta? Justifique sua resposta”. Os/as discentes são motivados a

desenvolverem suas próprias concepções acerca do tema discutido e a formularem argumentos que justifiquem suas idéias.

No final do livro, as autoras apresentam uma *bibliografia comentada* que contempla autores de História, Literatura, Economia, Sociologia e alguns brasilianistas, oportunizando aos/as docentes referências que possibilitam o aprofundamento de estudos sobre os temas abordados.

Ao contrário do livro de Olavo Leonel Ferreira, na obra de Elza Nadai e Joana Neves, a iconografia ocupa em várias passagens espaço igual ao do texto, mantendo relação com ele. No entanto, pelo baixo padrão de qualidade gráfica, algumas figuras não têm boa visualização, particularmente, fotos mais antigas e gravuras.

No ano de 1996, o livro **História do Brasil** de Nelson Piletti, também indicada nas “sugestões curriculares” da SEC-BA, já se encontrava em sua 14ª edição, àquele tempo *reformulada e atualizada*, contendo *manual do professor* e *questões de vestibular em cada capítulo*.

Diferentemente das outras obras analisadas, ele inicia com a letra de uma música “Canção do Novo Mundo” de autoria de Beto Guedes e Ronaldo Bastos.³² O livro está dividido em 37 capítulos, distribuídos em 11 unidades; glossário, caracterizando conceitos abordados nos textos e uma bibliografia variada tanto em número de autores, quanto de áreas e editoras. No livro destinado aos docentes, encontram-se, ainda, as respostas das questões no *manual do professor*.

Assim como Elza Nadai e Joana Neves, o autor faz uma abordagem sobre a situação indígena anterior à chegada dos europeus, o que denominou de *pré-história americana*, destacando a importância da Arqueologia na elaboração não só desse conhecimento, como também situando o leitor/a sobre o trabalho do arqueólogo/a no Brasil. Embora siga uma linha

³² NASCIMENTO, Milton. **Milton Nascimento ao vivo**. São Paulo: Polygram, 1983. Faixa 9.

cronológica, o livro introduz algumas mudanças, relacionando temas tradicionalmente tratados na disciplina com a atualidade. Um exemplo é a abordagem sobre os indígenas primitivos, a discriminação racial presente na mentalidade contemporânea como fruto da escravidão e o movimento operário. Numa tentativa de discutir problemas da atualidade, apresenta peças de publicidade como difusoras da ideologia dominante, a luta camponesa, o movimento estudantil, problemas socioeconômicos, como a violência, a fome, a concentração de terras, a habitação, a saúde. Evoca, também, a presença de grupos, até então, pouco lembrados nos livros didáticos, como a criança, a mulher, os idosos e temas, como cultura, educação, ecologia, religião e a conceituação do neoliberalismo com suas possíveis consequências.

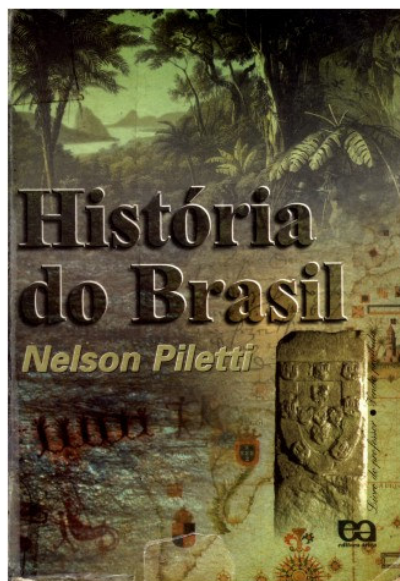


Figura 4 – Capa do livro **História do Brasil**, de Nelson Piletti.
14. ed. São Paulo: Ática, 1996. Formato 24x17 cm.

Sobre o aspecto iconográfico, o livro diferencia-se em relação aos outros dois anteriormente analisados, pelo padrão gráfico, em especial a utilização de cores. Apresenta figuras, mapas, charges, fotografias, gravuras, que, à semelhança do que foi detectado no livro de Elza Nadai e Joana Neves, ocupam um espaço quase igual ao destinado ao texto escrito.

As atividades propostas são semi-estruturadas. A maioria induz a respostas encontradas no próprio texto, outras devem ser formuladas pelo aluno/a. Um exemplo que pode ser dado para a primeira opção é o seguinte: “O que se entende por pré-história do Brasil?” e para a segunda “Escreva algumas palavras sobre os artefatos de pedra feitos pelo homem pré-histórico brasileiro”. Em todos os finais de capítulo, o livro traz propostas metodológicas, como redação relacionada ao assunto tratado, discussão em grupo, debate, análise de texto, síntese do assunto, pesquisa individual ou em grupo (que, no caso, diz respeito basicamente à coleta de dados), entrevista, texto para análise (também seguido de questões). O livro traz, ainda, o que chama de *aprofundamento*, que é a indicação de outros títulos da mesma editora sobre o assunto discutido no capítulo.

A quarta obra indicada e analisada refere-se à coleção composta por dois volumes de autoria de Aquino, Denize e Oscar.³³

O primeiro volume, que contempla as Idades Antiga e Medieval – **Das comunidades primitivas às sociedades medievais** –, está dividido em oito partes com um número variado de unidades em cada uma delas. A primeira parte é destinada ao sentido e método da História, suas fontes e problemas e ainda a evolução da historiografia no Ocidente.

Os capítulos não são anunciados pelo assunto que será tratado, mas por títulos/temas sugestivos que pretendem despertar a curiosidade dos alunos/as como, por exemplo, “*Da fragilidade do Homem nasceu sua força...*”, só depois vindo o assunto, no caso, “*Da origem do Homem à Revolução Neolítica*”. Trabalha com uma cronologia linear, tematizada, de inspiração marxista.

A maior parte da obra contempla a sociedade ocidental, mas alguns capítulos destinam-se às sociedades do chamado Oriente Próximo. Os textos são dialogados, os autores fazem perguntas travando uma discussão com os leitores/as. Coerente com o título, o livro

³³ Sobre a história de vida do autor e a historicidade dessa obra, ver a narrativa do professor/autor Rubim Santos Leão de Aquino em FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil**. Campinas: Papirus, 2003, p. 156-164.

aborda temas econômicos e sociais que aparecem em maior número. As questões são nomeadas como “*Destaques das Unidades*” e são apresentadas de forma semi-estruturada.

Ao final de cada capítulo, os autores trazem uma “*conclusão*”, tratando-se de um pequeno resumo do capítulo. Isso pode tornar-se um problema à medida que os alunos/as podem não tirar suas próprias concepções ou idéias acerca do tema desenvolvido. Ao finalizar cada parte, os autores apresentam um quadro sinótico destacando períodos e fatos marcantes dos temas discutidos.

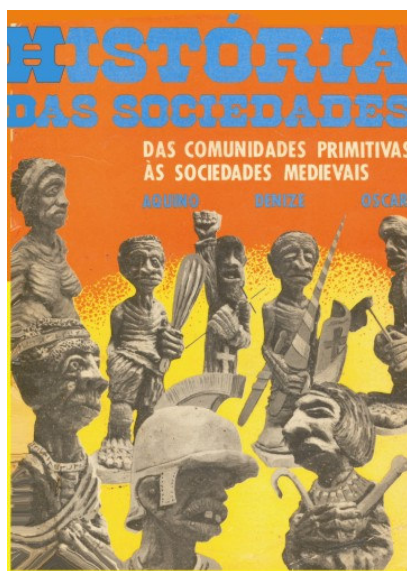


Figura 5 – Capa do livro **História das sociedades: das comunidades primitivas às sociedades medievais**, de Rubim Aquino, Denise Franco e Oscar Lopes, Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980. Formato 25x18 cm.

As imagens são em pequeno número, não chegando a disputar espaço com os textos escritos que são extensos. São todas em preto e branco e em sua maioria aparecem como desenhos. No final do livro, os autores fazem uma indicação bibliográfica dividindo-a em “*fontes históricas*” e “*obras consultadas*”, contemplando, além de referências historiográficas, também de Filosofia, Educação e Economia.

O segundo volume, que trata das Idades Moderna e Contemporânea, mantém o mesmo padrão de texto, iconografia e tipo de abordagem. Focaliza também os aspectos

econômicos, sociais e políticos, tendo como referência a historiografia marxista. Não aparecem os temas relativos à História e ao ofício do historiador. O número de partes em que ele está dividido é menor, quatro ao todo. Na conclusão, há também uma bibliografia variada. É interessante observar que, na edição de 1993, os autores apresentam ao final de cada unidade uma bibliografia intitulada “*Para saber mais*” e a indicação de filmes com uma breve sinopse, sob o título “*Filme também é história*”. Embora sua utilização como recurso didático continuasse sendo uma escolha ou possibilidade do/a docente, a indicação feita pelos autores demonstra que, na década de 1990, outras linguagens já apareceriam vinculadas ao ensino de História nos livros didáticos.

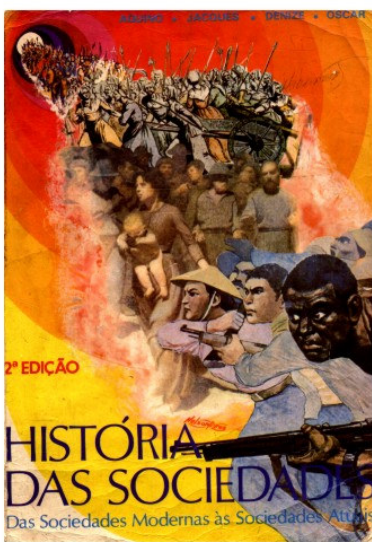


Figura 6 – Capa do livro **História das sociedades: das sociedades modernas às sociedades atuais**, de Rubim Aquino, Francisco Alvarenga, Denise Franco et al. 2. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983. Formato 25x18 cm.

Outra obra indicada é **História Antiga e Medieval**, de José Jobson Arruda.

Apresenta-se dividida em seis temas centrais.

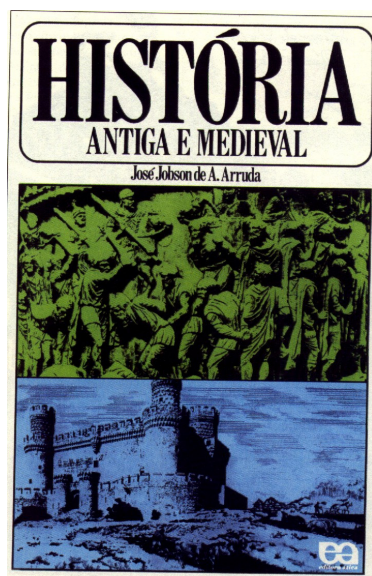


Figura 7 – Capa do livro **História Antiga e Medieval**, de José Jobson Arruda.
4. ed. São Paulo: Ática, 1981. Formato 14x21 cm.

Embora não deixe de tratar das sociedades orientais, a obra destaca as sociedades do Ocidente. É interessante que, mesmo sendo indicada para o ensino médio – nível em que ao menos teoricamente os alunos/as já deveriam ter visto o assunto – há uma preocupação, por parte do autor, em explicitar os métodos da História, seu nascimento como narrativa, seu *status* de ciência e sua relação com outras Ciências Sociais. Faz referência a alguns conceitos básicos, como modo de produção, estrutura, conjuntura, sistema. Traça uma “*periodização da história*”, explicando a importância do tempo para essa ciência. Traz alguns “*documentos básicos*”, “*datas e fatos essenciais*”, um “*resumo*” e, ao final do capítulo, um “*vocabulário*”. Essa forma de divisão está presente em todos os capítulos. Ao tratar da Antiguidade Oriental, o autor privilegiou os aspectos sociais e culturais do Egito e, para os outros povos, os aspectos políticos e econômicos. Quanto aos gregos e romanos, por contarem com maior espaço no livro, várias características foram abordadas, especialmente, a política. Ao tratar do período Medieval, o Ocidente ocupa papel de destaque, e o Oriente aparece apenas em sua relação com o primeiro. As imagens estão em preto e branco e não disputam espaço com o texto

escrito. Ao final da obra, o autor apresenta um “*índice analítico*” e uma “*bibliografia comentada*” sobre os temas abordados.

Mais do que recurso ou fonte didática, os livros norteiam não só conteúdos a serem ministrados, mas também a “didática” do professor/a, na medida em que sugerem metodologias, fontes, atividades, formas de avaliação. Difundem pontos de vista e ideologias nos textos-base e também nos complementares, quase sempre denominados de “textos para análise”.

Nesse caso, assim como na utilização de qualquer instrumento mediador do processo ensino-aprendizagem, a forma de recepção da obra e sua utilização dependem da formação docente, do conhecimento das práticas pedagógicas e dos procedimentos didáticos, dos conteúdos de sua disciplina e das teorias que lhes servem de referências, além dos saberes práticos advindos da experiência, da reflexão constante sobre o processo cognitivo e de ensinagem. Ou seja, o/a docente, revestido de um *corpus* de saberes profissionais, pode superar a mera reprodução dos livros didáticos.

Observamos que há, nesse conjunto de obras, um processo de homogeneização dos temas e formas de abordagem que pode ser atribuído ao fato de haver certo “consenso social” sobre o que deve ser ensinado ou ainda por questões mercadológicas.³⁴

Constatamos que os conteúdos dos livros didáticos analisados se aproximam dos conteúdos programáticos para o ensino médio sugeridos pela SEC-BA, por meio de seus programas, na medida em que privilegiam os aspectos políticos e abordam noções de tempo histórico sob a perspectiva da linearidade. Questionamos: São os programas determinantes dos conteúdos presentes nos livros didáticos, ou vice-versa?

Eles dialogam com as “Sugestões Curriculares” à medida que tratam de uma história generalizada, sem espaço para o local e o regional. Embora não justifique, isso pode ser

³⁴ De acordo com Décio Gatti (2004, p. 160), o livro didático que alcançava uma boa colocação em termos de vendas acabava sendo tomado como padrão na elaboração de outros.

explicado pelo fato do grande mercado editorial concentrar-se nas regiões Sul e Sudeste do país e a História apresentada nos manuais didáticos publicados até então, privilegiar acontecimentos a elas relacionados.

Embora também atuem com prescritoras, reconhecemos que as obras analisadas extrapolam os programas oficiais do Estado da Bahia e deles se distanciam quando incluem facetas do social, em especial ao contemplarem grupos tradicionalmente excluídos dos textos históricos escolares. A questão é que, seja pelas mudanças na ciência de referência, seja por demandas político-pedagógicas ou por pressões sociais, os livros didáticos têm melhorado tanto em qualidade gráfica quanto em termos de abordagem.

Embora seja passível de críticas, como qualquer outro tipo de material pedagógico, a nosso ver, corroborando outras pesquisas, o livro didático não pode, simplesmente, ser descartado, inclusive por representar uma das principais formas de acesso da grande maioria da população a um saber formal, ao conhecimento da cultura produzida pelas várias sociedades, em épocas distintas e, no extremo, talvez o único livro que aquele/a que passa pela escola pública tenha acesso em sua vida. Deve ser levado ainda em conta um outro fator: a pouca diligência (ou interesse) do Estado em suprir as escolas de materiais didático-pedagógicos variados, a exemplo das novas tecnologias de informação e comunicação.

Aos professores/as sujeitos envolvidos em teias de conhecimento que vão sendo tecidas por aquilo que os alunos/as trazem e suas vivências, pelas contradições e adversidades, a decisão de acatar ou não o prescrito no currículo oficial ou no livro didático não é uma atitude simples. Segundo Ubiratan Rocha (2003, p. 163),

o currículo escrito é o resultado de complexas, sutis e, às vezes, contraditórias tomadas de decisão que incluem desde as diretrizes político-ideológicas mais amplas, que norteiam o documento, até as decisões que derivam de pequenos embates em torno da inclusão, ou não, de determinados objetivos, temas, conceitos e orientações metodológicas no interior dos grupos responsáveis pela sua redação.

O currículo prescrito e o livro didático passam a ter importância na medida em que atendem às expectativas daqueles que laboram, cotidianamente, na escola, pois são eles “[...] apenas um dos níveis em que se opera a seleção cultural. O que os alunos aprendem e deixam de aprender [...] é mais amplo e mais complexo do que qualquer documento”. (FONSECA, 2003, p. 33).

A escola tem sua dinâmica própria e

entender essa dinâmica [...] pressupõe não somente explicitar de que maneira os conteúdos se realizam na prática em sala de aula, mas assegurar aos professores que as relações dos conteúdos programáticos atingem maior ou menor grau de legitimidade quando considerados por eles adequados e necessários. (MARTINS, 2000, p. 129).

O ensino de História, especialmente pelo papel que sempre desempenhou e pelo caráter formativo que lhe é inerente, extrapola o currículo oficial. Pode ser visto e praticado de forma desafiadora, que ajude alunos e alunas a desenvolverem sua autonomia intelectual. Ou, por outro lado, se visto de forma a-histórica, pode ser alienado e alienante. É importante pensarmos sobre isso, pois à História não cabe o papel de enterrar seus mortos em um passado distante. Ela é viva, a História é vida!

CAPÍTULO II

2 SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NO NÍVEL MÉDIO

[...] nunca é demasiado falar acerca dos homens como os únicos seres, entre os “inconclusos”, capazes de ter não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos, como objeto de sua consciência, o que os distingue do animal, incapaz de separar-se de sua atividade.

(FREIRE, 2003, p. 88, grifo do autor).

No capítulo anterior, analisamos os currículos prescritos pela SEC-BA para o ensino de História durante os anos de 1990. Trata-se, portanto, de uma análise do currículo oficial. Nesse capítulo, analisaremos a forma como ocorria o processo de seleção curricular, as relações entre os saberes e as práticas pedagógicas dos professores/as de História no nível médio no período estudado. Para isso, foram registrados os depoimentos de oito docentes licenciados em História, que atuaram no ensino médio durante o período em foco.

Ao registrarmos as vozes dos professores/as não estamos preocupados com a busca da verdade aparente ou daquela que se esconde por trás das palavras e dos silêncios, pois a narração “[...] não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório”. (BENJAMIN, 1994, p. 205, grifo do autor). Para ele, a narrativa é um fazer artesanal, assim, à medida que narram, os professores/as vão modelando um pensar sobre o fazer e o ser docente.

Na interface entre seleção curricular, didatização, processo ensino-aprendizagem, também entram como componentes os saberes da ciência de referência, sua interpretação e reavaliação, pois é importante considerar que os conhecimentos advindos das teorias não devem ser comunicados em seu “estado puro”. Faz-se necessário, nessa análise, repensar o processo de didatização, uma vez que “[...] a exposição didática, à diferença da exposição

teórica, deve levar em conta não apenas o estado do conhecimento, mas, também, o estado do conhecente [...]”. (FORQUIN, 1992, p. 33).

E essa escolha e as demais são fortemente mediadas pela subjetividade pessoal e social dos docentes, suas ideologias, seus interesses, visões de mundo, seus saberes e suas representações. Entretanto, antes de travarmos essa discussão, é necessário termos uma visão, ainda que panorâmica, da educação em Vitória da Conquista.

2.1 EDUCAÇÃO E ENSINO EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

A primeira unidade de ensino de nível médio, instalada no município, foi a Escola Normal, inaugurada em 20 de março de 1952. Antes disso, a cidade dispunha de algumas poucas escolas de “primeiras letras” e uma de nível ginásial, que, atualmente, corresponde às últimas quatro séries do ensino fundamental, no chamado Ginásio de Conquista, popularmente conhecido como Ginásio do Padre, por ter sido o Padre Luiz Soares Palmeira seu diretor durante longos anos. Tratava-se de uma instituição de ensino particular, que admitia alunos de baixa renda mediante a concessão de bolsas. As pessoas mais abastadas e que desejassem que seus filhos cursassem o colegial, hoje ensino médio, e a universidade encaminhava-os a outros centros, especialmente Salvador (capital do Estado) e Teófilo Otoni (cidade localizada no Norte do Estado de Minas Gerais).

Segundo Geisa Flores Mendes,³⁵ a implantação da Escola Normal – cuja denominação passou a ser, a partir de 1956, Instituto de Educação Euclides Dantas, em homenagem a este professor – representou na memória local um processo de modernização, de ruptura com o passado “arcaico”. Em virtude da falta de licenciados, a maioria de seus docentes era médicos, engenheiros, advogados.

³⁵ Mesa-redonda: *A História da Educação em Vitória da Conquista*. Museu Regional de Vitória da Conquista/Uesb, 15 set. 2001. Gravado em fita k-7.

Essa realidade não se alterou até os anos de 1970, quando foi implantada no município a Faculdade de Formação de Professores, que contava, inicialmente, com o curso de Letras de curta duração e, em seguida, o curso de Estudos Sociais e Ciências. Essa faculdade tornou-se a Universidade do Sudoeste da Bahia, em 25 de agosto de 1981, posteriormente denominada Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia³⁶ e funciona em três *campi*, contando com um total de 35 cursos entre licenciaturas e bacharelados.

A Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED), legalmente responsável por “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade o ensino fundamental” (LDB 9.394/96, Título IV Da Organização da Educação Nacional, Art. 11, Inciso V), mantinha sob sua responsabilidade, durante o ano de 2004, um total de 202 escolas de ensino fundamental e 8 creches, entre sede e distritos. O número de matrículas na rede municipal, naquele ano, foi de 40.094 alunos. De acordo com dados levantados junto a essa Secretaria, todos os professores e professoras que ministram o ensino de História são licenciados na disciplina, perfazendo um número total de 60 docentes. O piso salarial por 20 horas/aula semanais era de R\$ 430,00 (quatrocentos e trinta reais).³⁷

Os representantes da SMED, juntamente com os professores/as da rede municipal, elaboraram, no ano de 2004, um “plano de curso” de 5ª a 8ª série, para a disciplina História.³⁸ Trata-se de um elenco de assuntos a serem trabalhados, sem contar com qualquer referência teórica, seja do campo da Pedagogia ou da historiografia. Nesse plano, observamos que o ensino de História está organizado em fatos e em uma cronologia linear. Inicia-se com a Pré-História e vai até o Golpe Militar de 1964 no Brasil. É possível constatar que a história européia ocupa a maior parte do currículo. O livro didático adotado no mesmo ano para todas as séries traz o suplemento “manual do professor”. Faz parte da coleção **Nova História**

³⁶ A UESB passa a ter essa denominação a partir da autorização nº. 94 250 publicada no DOE em 23/04/1987.

³⁷ Dados levantados junto a SMED/VC, durante o ano de 2004.

³⁸ Ver anexo E.

Crítica, de autoria de Mário Furley Schmidt, da editora Nova Geração,³⁹ adquirido pelo Governo Federal por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O “plano” contém os *procedimentos metodológicos* a serem adotados pelos professores/as que, no entanto, se confundem com recursos didáticos.

Nesse plano, espera-se que sejam adquiridas, por parte dos alunos/as, habilidades e competências, diferenciadas por série e que se relacionam aos conteúdos ministrados. Ocorre que as habilidades e competências apontadas indicam objetivos a serem alcançados. Uma outra questão observada é que não há indicação bibliográfica que possa subsidiar o professor/a em seus estudos e práticas pedagógicas.

Em relação à responsabilidade do Estado, a Direc-20, órgão representativo da Secretaria Estadual da Educação junto aos municípios, tem sob sua jurisdição sete deles, somando um total de 72 escolas nos níveis fundamental (5ª a 8ª série) e médio, sendo que 38 desse total se localizam em Vitória da Conquista e, em 16 dessas unidades escolares, funciona o nível médio de ensino. Em 2005, foram matriculados 36.507 alunos na rede estadual. Desse total, o ensino médio é responsável pelo maior percentual com 16.586 matrículas.⁴⁰

O número de professores/as da rede estadual que atuava no município era de 1.402; desse total, 363 possuem formação em nível médio, e 1.039, em nível superior. Os/as docentes da disciplina História somavam 92 e, de acordo com o Setor de Cadastro da Direc-20, são todos/as licenciados na disciplina. Entretanto, é possível constatar que algumas escolas ainda contratam, em caráter temporário, profissionais com outras habilitações, inclusive bacharéis, especialmente para o ensino de História, Geografia e Artes, disciplinas consideradas por um grande número de gestores/as, educadores/as e alunos/as “fáceis” de serem ministradas, “decorebas” ou de menor importância.⁴¹

³⁹ SCHMIDT, Mário Furley. **Nova história crítica**. São Paulo: Nova Geração, 1999.

⁴⁰ Dados levantados junto a Direc-20, durante o ano de 2006.

⁴¹ Dados relativos à contratação e à existência de professores de outras licenciaturas dando aulas de História foram encontrados durante a pesquisa de Doutorado realizada por Carlos Augusto L. Ferreira (2004, p. 215), em

Cabe lembrar que, desde 1971, a LDB autorizava a regência de classe no nível médio somente a profissionais licenciados na disciplina ou “habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizado em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho. (BRASIL, Parágrafo Único, “c”, do Art. 77 da LDB 5.692/71). Salvo o caso de haver pouca oferta de licenciados, poderiam lecionar profissionais formados em outros cursos superiores, atendendo, porém, ao pré-requisito de serem “[...] registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins onde se incluía a formação pedagógica [...]”. (Art. 78). A carência de professores licenciados – particularmente em História – não faz parte da realidade na região Sudoeste baiana, uma vez que, desde o ano de 1985,⁴² funciona na Uesb, *campus* de Vitória da Conquista, o curso de Licenciatura em História,⁴³ que tem habilitado docentes para ministrarem a disciplina.

O regime de trabalho dos professores e professoras da rede pública estadual é disciplinado pelo Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia (Lei nº. 8.261 de 29 de maio de 2002). Quanto à definição de cargos e salários, a categoria está dividida em quatro níveis e cinco classes que vão de “A” a “F”, ocorrendo variação salarial entre eles.⁴⁴

Seguindo determinações nacionais, o currículo do ensino médio na Bahia em 2004 possuía uma base nacional comum e uma parte diversificada (LDB 9.394/96, Art. 26). Conforme determinação dessa lei, a disciplina História deve responsabilizar-se pelo estudo

outras cinco cidades baianas. De acordo com essa pesquisa, em 1999 o número de contratados pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), era de 6.100 em todo o Estado. O que, segundo sua opinião, acaba por comprometer a qualidade do ensino e enfraquecer a organização dos professores.

⁴² Embora tenha começado a funcionar no segundo semestre desse ano, a primeira colação de grau só ocorreu no ano de 1992 quando o curso foi reconhecido pela Portaria nº. 1.070 de 14 de julho daquele ano.

⁴³ Inicialmente o curso era oferecido somente no turno noturno. Desde o ano de 1998, passou a ser também ministrado no turno vespertino, aumentando, assim, o atendimento à demanda local e regional.

⁴⁴ De acordo com o **Diário Oficial do Estado**, de 14 de setembro de 2004, o piso salarial para uma carga horária de 20 horas/aulas semanais, correspondente ao nível I, classe A, era R\$ 277,36 (duzentos setenta e sete reais e trinta e seis centavos), enquanto o nível IV da mesma classe percebia uma remuneração de R\$ 489,01 (quatrocentos oitenta e nove reais e um centavo).

“[...] da realidade social e política, especialmente do Brasil”. (Art. 26, Parágrafo 1º). Em relação ao conteúdo, “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e européia”. (Art. 26, § 4º).

Ocorre, entretanto, de maneira geral, que a carga horária da disciplina no nível médio na Bahia era e continua sendo de apenas duas horas/aulas semanais, sendo cinquenta minutos (no turno noturno menor ainda, cerca de quarenta minutos) o tempo de cada aula. Além do currículo a ser tratado, esses minutos têm que ser compartilhados com situações que comprometem sobremaneira o processo de ensino-aprendizagem, tais como a enorme lista de chamada, os reiterados pedidos de silêncio, a tentativa de ganhar a atenção da turma e a necessidade de construir um ambiente adequado ao desenvolvimento da aula.

Devemos chamar atenção ainda para o fato da carga horária de História ser menor se comparada a de outras disciplinas como, por exemplo, Matemática e Língua Portuguesa que contam com quatro horas/aulas por semana. O reduzido número de aulas da disciplina é herança da Reforma de 1º e 2º Graus, promovida pela LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971, quando o ensino teve que se adequar à Doutrina de Segurança Nacional. Embora essa alteração seja prerrogativa das escolas,⁴⁵ no Estado da Bahia, essa discussão não foi realizada, mantendo a hierarquização das disciplinas e a desvalorização das humanidades,⁴⁶ pois o mesmo fato ocorre com o ensino de Geografia, Sociologia e Filosofia, sendo as duas últimas ainda mais prejudicadas, uma vez que são ministradas, unicamente, em uma das séries do ensino médio e contam apenas com uma hora/aula semanal. Em geral, as disciplinas Sociologia e Filosofia são ministradas por profissionais sem a devida formação; constam do

⁴⁵ A partir de sua missão e meta estabelecidas no Projeto Pedagógico Escolar, as unidades de ensino têm relativa autonomia para realizarem a distribuição de carga horária, desde que respeitem o percentual de 75% para o núcleo comum e 25% para a parte diversificada.

⁴⁶ Essa hierarquização foi estabelecida pela Resolução nº. 06/86 do Conselho Federal de Educação (CFE), que, em seu Art. 7º, estabelecia: “Dar-se-á no currículo, especial relevo ao ensino de Português e de Matemática de modo a assegurar-se sua presença em todos os períodos letivos”.

currículo para cumprirem uma obrigatoriedade legal e servem, quase sempre, para complementação de carga horária do professor/a. Isso gera distorções no ensino dessas disciplinas, que têm sua importância minimizada.

Ainda que a prioridade da profissionalização trazida pela LDB 5.692/71 tenha sido alterada pelo Artigo 4º da Lei nº. 7044 de 18 de outubro de 1982, muitas escolas que optaram pela formação geral ainda vivem a dualidade entre esse tipo de formação e a profissionalizante. Isso pode, a nosso ver, ser repensado mediante a elaboração, por parte de toda a comunidade escolar, de um sério Projeto Pedagógico, permanentemente, revisto e avaliado. A própria Secretaria da Educação da Bahia reconhece a importância da Unidade Escolar ter clareza de seus objetivos e intenções ao afirmar:

É através do Projeto Pedagógico que a escola saberá com clareza para onde vai, como caminhar e por que vai nesta ou naquela direção, pois a função, a razão de existir da Escola deve estar espelhada no Projeto de tal forma que qualquer pessoa alheia à Escola, ao lê-lo, entenda o que propõe a Unidade Escolar.(BAHIA, 1998, p. 10).

Acreditamos que nenhum Projeto Pedagógico pode ter sucesso se não for acompanhado de outras mudanças na educação escolar, especialmente no que diz respeito ao aumento de verbas, à valorização profissional dos/as docentes como profissionais da educação, em relação ao salário, à carga horária e condições de trabalho, formação inicial e continuada de qualidade, melhoria nas condições didático-pedagógicas e autonomia da escola tanto na elaboração do seu projeto quanto na gestão e aplicação das verbas.

2.2 CURRÍCULOS E ENSINO DE HISTÓRIA NO ESTADO DA BAHIA

Segundo Carlos Augusto Ferreira (2004), o ensino de História praticado nas escolas baianas, em geral, não oferece aos alunos condições de perceberem a relação entre o tempo

presente e os acontecimentos ocorridos no passado. Isso acontece, de acordo com o autor, pelo pouco preparo do professor/a e por sua postura ainda ligada à cronologia linear do positivismo.

Compreender as mudanças realizadas pelos seres humanos, o tempo histórico (seja no sentido braudeliano de cotidiano, conjuntura e estrutura, seja no tempo Kairós dos gregos antigos, no cíclico dos povos africanos, ou no tempo linear do medievo ocidental) e as relações que o passado mantém com o presente – matérias primordiais da sua disciplina – é um dos grandes desafios para o professor/a de História. A esse respeito, Antonieta Tourinho (2003, p. 21), interroga:

Como possibilitar que um aluno de escola pública “viaje” da Salvador do século XXI para a Lisboa do século XVI e isto tenha sentido em sua vida atual? Como possibilitar que ele chegue próximo de acontecimentos como a Revolução dos Alfaiates, a Sabinada, a Revolta dos Malês que, apesar de estarem tão perto espacialmente, estão tão distantes dele?

Na tentativa de responder a essas questões, a autora nos remete diretamente ao professor/a, interrogando que sentido a história tem em sua própria vida e que motivações eles/as encontram para lidar com o passado. Essas indagações relacionam-se, fortemente, com a escolha do currículo de História. As prescrições oficiais atendem às expectativas dos professores e professoras, dos alunos e alunas? Os motivam ou fazem com que eles/as procedam a novas escolhas, partindo daquilo que lhes desperta interesse? Ao contrário do que pregam as teorias reprodutivistas, a sala de aula é um campo aberto de possibilidades, e, como tal, sujeito a mudanças e acontecimentos inesperados.

Tentando desvelar os “inventos e contratempos” que ocorrem no cotidiano da sala de aula, Antonieta Tourinho revela, por meio do memorial de estágio de um dos seus alunos, a imagem que os/as discentes de uma escola pública de Salvador têm da disciplina História,

que, embora não deixe de ser considerada importante, é ainda vista somente como estudo do passado.

Na tentativa de superar o distanciamento imposto por algumas práticas pedagógicas mediadas pelo currículo e possibilitar que o aluno/a da educação básica se aproxime de sua própria historicidade, Antonieta Tourinho (2003, p. 208) propõe

[...] concepções pedagógicas, que não hierarquizando os saberes, incentivem a produção do conhecimento nas escolas e concepções historiográficas que, acolhendo o homem comum e o seu cotidiano na história da humanidade, dêem espaço à inclusão do universo do aluno no processo de ensino e aprendizagem em história.

Uma dessas formas de aproximação entre aluno/a e currículo é constatada pela própria Antonieta Tourinho. Para a autora, ao tratar dos chamados “heróis” ou figuras emblemáticas consagradas pela historiografia tradicional, o ensino de História, aos poucos, tem dado lugar a outras, cuja relação com os grupos sociais, geralmente, excluídos do currículo, passam a integrá-lo. Um exemplo disso é a figura de Zumbi dos Palmares, um dos líderes na luta contra a escravidão. Atualmente ele ocupa um espaço nos saberes escolares, onde por muitos anos figurou a imagem da Princesa Isabel, considerada como “redentora” dos escravos. No caso específico da Bahia, a autora afirma que alguns nomes de pessoas envolvidas em movimentos de cunho estadual, como a Balaiada, a Sabinada, a Revolta dos Alfaiates e a Revolta dos Malês, embora não tenham a popularidade de Tiradentes, já não soam tão distantes aos ouvidos dos alunos/as das escolas públicas baianas ou, ao menos, soteropolitanas.

Fatos históricos relativos ao Estado da Bahia também ganham importância nos currículos. A “Conjuração Baiana”, por exemplo, passou a ter tanto destaque quanto a “Conjuração Mineira”. Queremos chamar a atenção que não se trata de uma simples mudança na seleção de conteúdos e sim de paradigmas. O que destacamos é a valorização de fatos

históricos e pessoas representativas de grupos sociais, sobre os quais os currículos de História silenciaram de maneira contumaz.

Outro fator salientado por Antonieta Tourinho (2003, p. 234) é o de que “essas inovações no ensino de História na educação básica acompanham, lentamente, muitas vezes, aos tropeços, as inovações historiográficas que vêm teorizando e pesquisando sobre histórias do cotidiano”, revelando o descompasso entre o tempo da produção acadêmica e aquele que transcorre no viver/fazer da escola.

Uma outra mudança é apontada por Gledison Pinheiro, ao relatar o depoimento de dois professores que atuam em diferentes escolas públicas da cidade de Salvador que, contrariamente, ao que acontecia com os interesses vinculados ao ensino de História desde o século XIX e meados do século XX, qual seja, o de formar uma identidade nacional comum, pregam o direito à diversidade e alteridade. Para ele, tanto a postura de um quanto de outro,

em vez de incentivar o culto e a mitificação dos homens que supostamente fizeram a história, acredita que o saber histórico deve colaborar na formação de um sujeito crítico de seu tempo e partidário da pluralidade cultural. Ao defender essa formação, o professor apresenta, do ponto de vista político e cultural, objetivos mais próximos dos ideais do ensino de história contemporâneo. (PINHEIRO, 2004, p. 55).

Segundo o autor, algumas mudanças curriculares e metodológicas propostas, a partir das décadas de 1980 e 1990, já foram incorporadas, ao menos, parcialmente, pelos professores/as de História do Estado da Bahia. No entanto, para ele, apesar das transformações pelas quais essa disciplina vem passando nos últimos anos, seja em seus aspectos epistemológicos, seja na cultura escolar, seus agentes ainda não atentaram para a importância da linguagem como mediadora desse processo. Não se trata de análise de discurso, e sim do vazio e do silenciamento que existe frente à problematização relativa à

episteme-linguagem-ensino de história, conforme suas próprias palavras. (PINHEIRO, 2004, p. 81). Esse é mais o desafio posto e a ser enfrentado pelo professor/a de História.

2.3 CURRÍCULO VIVIDO(?): O QUE DIZEM OS DIÁRIOS DE CLASSE

Fizemos o levantamento de análise de diários de classe em quatro unidades escolares que ofereciam o ensino médio, durante a década de 1990.⁴⁷ O trabalho com os diários nos possibilitou verificar que conteúdos foram selecionados para esse nível de ensino.

Durante a década em foco, o ensino médio era ministrado no município em oito escolas da rede estadual.⁴⁸ Apesar de desobrigadas de oferecer a formação profissionalizante desde 1982, conforme Artigo 4º da Lei nº. 7044 de 18 de outubro daquele ano, as unidades escolares da rede estadual local continuaram a manter esse tipo de ensino, passando a adotar a formação geral somente a partir de 1997. Os cursos ministrados nas oito escolas compreendiam: Magistério, Técnico em Contabilidade, Auxiliar de Escritório, Técnico em Agropecuária e Auxiliar de Enfermagem.

Em razão da permanência dos cursos profissionalizantes, que davam maior espaço em sua matriz curricular às disciplinas voltadas para a formação técnica, a disciplina História só figurava na série inicial do 2º grau. Em função disso, a maior parte do conteúdo analisado nos diários de classe diz respeito à 1ª série do ensino médio.

Por serem o registro, a representação do professor/a, optamos por incluí-lo como fonte de consulta e análise, na busca de compreender o que acontecia no cotidiano da escola e, mais precisamente, o vivido da sala de aula, embora tenhamos o entendimento que se trata de

⁴⁷ O levantamento dos diários de classe foi realizado nas seguintes unidades escolares: Centro Integrado de Educação Navarro de Brito; Colégio Estadual Adélia Teixeira; Colégio Estadual Eraldo Tinoco e Escola Agrotécnica Sérgio de Carvalho.

⁴⁸ As escolas que contavam com o ensino médio eram: Instituto de Educação Euclides Dantas (Escola Normal); Centro Integrado de Educação Navarro de Brito; Colégio Estadual Adélia Teixeira; Colégio Estadual Abdias Menezes; Colégio Estadual Polivalente; Colégio Estadual Vilas Boas Moreira; Colégio Estadual Eraldo Tinoco; Escola Agrotécnica Sérgio de Carvalho.

um registro formal, prescritivo, o que cria a possibilidade de alguns dos conteúdos neles assinalados não terem sido abordados e impossibilita ainda a apreensão sobre a forma como foram tratados esses conteúdos.

O possível distanciamento e aproximação entre o vivido na sala de aula e o registrado no diário, ficou evidente no depoimento da professora Maria do Carmo, que demonstra haver, de fato, um “território de disputa” entre o currículo institucionalizado e o vivenciado na sala de aula. Ao relatar as possibilidades de mudança do currículo vivido e o envolvimento dos/as docentes em um processo educacional complexo, ela dá o seguinte exemplo: “eu tenho uma caderneta de uma disciplina que sou obrigada a trabalhar para completar minha carga horária. E para satisfazer o oficial, eu vou ter que assinar um determinado conteúdo”. Entretanto, o conteúdo lançado no diário de classe não corresponde ao que foi ministrado pela professora, que se nega a abordar assuntos que não sejam pertinentes a sua área de formação, subvertendo o que dita o currículo oficial. Para Silma Nunes (1996, p. 38), atitudes como essas representam uma rebeldia tácita, que faz com que o/a docente faça, mas, faça do “seu jeito”.

Na análise dos diários, constatamos que predominava a história cronológica linear, tradicionalmente aplicada ao ensino de História. Ao contrário do que previam as “sugestões curriculares” da SEC-BA nos anos de 1990, onde a maior parte do conteúdo contemplava a história européia, a abordagem sobre a História do Brasil se destacava e aparecia, na maioria das vezes, a partir da Crise do feudalismo, da Expansão Marítima e da consolidação do modelo capitalista de produção. Os aspectos políticos eram os mais tratados, desde a constituição do Governo Geral até os primeiros governos pós-1964. Em alguns casos, a História do Brasil era articulada à História Geral da Europa.

As alterações do currículo expressas na prática pedagógica e registradas nos diários de classe demonstram ser ele resultado de combinações complexas – algumas vezes

divergentes e contraditórias – que deve ser analisado não como algo estático, mas em uma dinamicidade que se transmuta e se constrói no vivido. E, embora sofra limitações pelas prescrições dos programas e livros didáticos, pelas condições reais da sala de aula, essas alterações explicitam uma margem de autonomia do/a docente na prática curricular.

Aparecem temas relacionados à Antiguidade, especialmente a história clássica européia, com destaque para Grécia e Roma. A Idade Moderna, quase sempre, era tratada a partir do processo de “descoberta” e ocupação do Brasil, aparentemente, numa relação causal, conforme preconizava a sugestão curricular oficial.

Também referendando a prescrição curricular do Estado, não identificamos nenhum registro de assuntos que contemplassem a história local. Quanto à história regional, aparece apenas duas vezes nos assuntos intitulados “ocupação do Nordeste” e “ocupação e desenvolvimento da cidade do Salvador”. Podemos inferir que talvez isso ocorresse por falta de material didático que tratasse do tema, uma vez que os livros didáticos, principal fonte de seleção do professor/a e produzidos em sua maior no Sul e Sudeste do país, não contemplavam a história regional, especialmente do Nordeste, uma vez que apresentavam os fatos em uma perspectiva mais global.

Negando a proximidade territorial e cultural, a América Latina, poucas vezes, foi abordada e, na maior parte delas, apenas no tocante ao processo de independência das colônias espanholas. Essa ausência ou silêncio revela uma aproximação com o currículo oficial que pouco espaço dava à história latino-americana.

Destoando dos demais diários de classe, identificamos em um deles abordagens conceituais. Antes de entrar em “conteúdos históricos” propriamente ditos, foram discutidos os conceitos de sociedade, economia, política, cultura, modo de produção, estrutura, conjuntura, sistema e representação.

Em alguns diários, aparecem as questões “O que é História” e “Por que estudar História”, revelando a preocupação do/a docente em discutir a disciplina e seus fundamentos, possivelmente numa tentativa de despertar no aluno/a sua valorização, ao mesmo tempo em que procura dar sentido ao seu estudo.

Embora apareçam poucas vezes, outros temas foram abordados, tais como o racismo, decorrente da escravidão, a organização do movimento negro, as lutas de trabalhadores, a violência contra a mulher, as desigualdades sociais, a educação, o inchaço das cidades, temas que, até aquele momento, ainda eram pouco abordados pela historiografia e não eram tratados com ênfase nos livros didáticos.

Em dois dos diários analisados são relatados os mesmos assuntos em duas séries diferentes. Terá havido, de fato, repetição dos conteúdos, ou equívoco ao se fazer o lançamento? Ou quem sabe, conforme afirma Gimeno Sacristán

o professor se dedica em suas classes mais a uns que a outros, obriga a realizar umas atividades e não outras em função da valorização e opções pessoais que ele toma: comodidade pessoal, condições da aula, percepção de necessidades nos alunos de reforçar mais umas tarefas e aprendizagens do que outras etc. (2000, p. 175).

São questões que demonstram como o currículo vivido pode e é modificado pelo sujeito que conduz o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Em alguns casos, a abordagem do conteúdo é iniciada a partir da Antigüidade Ocidental e Oriental e chega até o Brasil atual. Questionamos como o/a docente conseguiu ministrar assuntos variados dentro de uma cronologia tão extensa em um único ano letivo, ainda mais se considerarmos que a aula de história era ministrada em apenas dois horários semanais.

O ano de 2000 foi consagrado às “comemorações” pelos quinhentos anos de “descobrimento” do Brasil. Vários diários evidenciam uma suspensão temporária dos

conteúdos que vinham sendo abordados, para a organização e apresentação de trabalhos e discussões concernentes ao tema. Isso evidencia a flexibilização e adequação que o currículo vivido possibilita e re-cria no interior das escolas.

É preciso considerar que os diários não podem ser analisados como elementos isolados, uma vez que servem como registro do currículo, expresso na prática pedagógica que por sua vez é

[...] algo fluido, fugaz, difícil de apreender em coordenadas simples e, além disso, complexa enquanto nela se expressam múltiplos determinantes, idéias, valores e usos pedagógicos. A pretensão de compreender os processos de ensino com certo rigor implica mergulhar nos elementos diversos que se entrecruzam e interagem nessa prática tão complexa. (SACRISTÁN, 2000, p. 202).

A variedade de assuntos desenvolvidos, o fato de na mesma série e escola serem trabalhados conteúdos distintos, a repetição de assuntos em séries diferentes nos possibilitaram perceber que as sugestões curriculares da SEC-BA, durante a década de 1990, não eram seguidas ou, ao menos, não eram seguidas na sua totalidade. Demonstram, ainda, que não havia uma interlocução entre os/as docentes, ficando a seleção e organização curricular a critério de cada um/a. O trabalho de re-construção curricular de forma coletiva não fica evidenciado nos registros dos documentos. Essa variação também pode ter ocorrido em função da necessidade de adequação às condições de seu desenvolvimento e ao nível educativo de cada turma.

Na análise dos diários de classe também foi possível perceber aproximações e distanciamentos com as sugestões curriculares da SEC-BA nos anos de 1990. Sua linearidade, o destaque para as questões políticas e a relação causal dos fatos, aproxima o que neles está relatado com o currículo prescrito. Entretanto, o destaque para a História do Brasil, a abordagem conceitual evidenciada em um deles, a flexibilização para se tratar temas ausentes

nas prescrições como o racismo, a questão de gênero, lutas de trabalhadores, demonstram o distanciamento e a liberdade do/a docente na prática curricular.

2.4 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS/AS DOCENTES

Embora não seja nossa intenção examinar detidamente a formação inicial e continuada, vamos tratar dessa questão, uma vez que ela é constitutiva do processo de seleção curricular, na dinâmica do currículo vivido, pois “o tipo e o grau de profundidade que se imprime à formação do professor, tende a se refletir no currículo da sala de aula”. (ROCHA, 2002, p. 22). A necessidade dessa reflexão se torna ainda mais premente, tendo em vista que as políticas públicas voltam a implementar e incentivar o aligeiramento da formação superior, descaracterizando a formação inicial. Por meio das vozes dos professores/as de História, compreendemos sua importância na prática pedagógica.

Se no Brasil o ensino de História passou por transformações no decorrer dos anos de 1980 e 1990, em Vitória da Conquista, particularmente, essas alterações foram significativas na última década não somente pelas mudanças políticas ocorridas no país em função do processo de redemocratização e das reformas educacionais, mas, fundamentalmente, pela realização de concurso público para docentes da rede estadual no ano de 1993, o que possibilitou a entrada na educação básica de professores/as especialistas. Antes disso, havia uma carência de docentes licenciados em História e a maioria dos que ministravam essa disciplina, especialmente no nível médio, era oriunda de outras formações, que incluíam o bacharelado e a licenciatura curta em Estudos Sociais.

O depoimento da professora Janilde confirma a ausência de licenciados/as em História, durante as décadas de 1970 e 1980, antes da implantação da licenciatura em História na Uesb, o que abria espaço para que advogados, engenheiros, juízes ministrassem aulas da

disciplina. Ela mesma formou-se em Ciências Sociais, vindo a habilitar-se posteriormente em História pela Cades.⁴⁹

Assim como a professora Janilde, a professora Maria do Carmo corrobora o fato de que docentes não especialistas davam aulas de História anteriormente à década de 1990. Para ela, os professores/as recém-formados pela Uesb e que foram admitidos no concurso de 1993 enfrentaram o desafio de mudar a prática recorrente de aulas que se baseava no uso de questionários, posteriormente, utilizados como forma de avaliação, o que exigia do aluno/a apenas decorá-lo, e, do professor/a, seguir os textos dos livros didáticos sem uma análise mais aprofundada. Lembrando aquele momento, ela afirma:

Eu, e acredito que todos os meus colegas, tivemos muita dificuldade, porque estávamos começando algo novo não somente enquanto profissionais, como também estávamos alterando a realidade que estava montada. Que realidade era essa? Professores não licenciados em História ou Geografia [davam aula]. Uma boa parte deles não tinha Graduação (Profª. Maria do Carmo).

Quase todos os/as colaboradores, à exceção da professora Janilde, licenciaram-se em História pela Uesb. Para a professora Silvone, que graduou-se em Estudos Sociais e só veio a cursar a licenciatura plena em História anos depois de efetivo exercício do magistério, sua formação inicial “deixou muito a desejar. Ficava sempre vago e sentia na prática da sala de aula a necessidade de mais informação e de maior segurança com a disciplina”.

As licenciaturas curtas que, via de regra, empobreciam a formação do professor/a, também cumpriam “[...] o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas”. (FONSECA, S., 2004, p. 20), na medida em que retirava do professor a possibilidade de uma formação mais ampla, limitando o conhecimento curricular e sua capacidade de reflexão crítica sobre sua formação e fazer pedagógico.

⁴⁹ Com a criação do Ministério da Saúde em 1953, o Ministério da Educação e Saúde Pública deixou de ter sob sua responsabilidade os assuntos atinentes à saúde, passando a chamar-se Ministério da Educação e Cultura. Nesse mesmo ano foi criada a **Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES)**, vinculada à Diretoria do Ensino Secundário, cujo objetivo era habilitar os docentes em disciplinas específicas. A campanha foi implementada nos Estados por meio de suas respectivas Secretarias.

Embora a formação plena dessa professora tenha ocorrido em serviço e no turno noturno – o que para ela é um dos fatores que reduz a qualidade do curso – licenciar-se em História ajudou em sua atuação como professora dessa disciplina. Segundo ela, após ter feito o curso de História, “na prática da sala de aula, percebo que vou com mais segurança. E tenho também as informações, apesar de não serem completas, mas já tenho mais segurança” (Profª. Silvone).

Apesar de algumas ressalvas, nenhum dos entrevistados/as deixou de considerar o significado marcante da formação inicial. De acordo com suas afirmativas, o curso de História, para além da qualificação profissional, possibilitou mudanças pessoais que fomentaram uma nova forma de olhar e entender o mundo, alterando seus valores e práticas sociais. A narrativa da professora Janilde evidencia essa mudança:

Quando eu comecei a fazer Ciências Sociais, eu me despontei com uma vontade muito grande de abrir mais os horizontes. Porque eu acho que o ensino de História, das Ciências Humanas, de maneira geral, dá à pessoa uma formação mais humanística e uma curiosidade muito grande e faz com que comecemos a questionar, a não só ver o fato, mas questioná-lo e, principalmente, trazê-lo para os dias atuais (Profª. Janilde).

Embora haja um consenso o fato de que a formação do profissional acontece ao longo da carreira e não em um momento estanque, é inegável a importância da formação inicial. De acordo com Selva Fonseca (2004, p. 60), é primordialmente

[...] nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão.

Para alguns dos entrevistados/as, a formação em História foi quase “acidental”. Apesar disso, eles/as declararam que durante o curso o “apaixonamento” foi inevitável. Esse é, por exemplo, o caso do professor Genilson:

Eu sempre gostei de Biologia. E como eu não tive condições de sair para realizar esse sonho, eu fiz vestibular para História. Já no primeiro semestre, eu fui me descobrindo dentro do curso, talvez por isso o curso me pegou pelo pé, me virou de cabeça para baixo, mexeu muito comigo, com minha estrutura. E fui percebendo coisas, outras dimensões de sociedade, de vida, de relacionamentos. Essa experiência foi o que me motivou a ir gostando muito de História e não só gostando de História, mas gostando da possibilidade de entrar numa sala de aula e passar a lecionar. O que até então pra mim era um desafio muito grande (Prof. Genilson).

Embora, inicialmente, também não desejasse cursar História, e sim Letras Vernáculas, a professora Maria Helena entende que a formação inicial não serviu, unicamente, para sua preparação profissional. Representou uma realização pessoal e trouxe ganhos para sua vida, evidenciado na seguinte afirmação: “O curso de História abriu muito minha visão para o mundo não só em termos profissionais, mas em termos do que estamos fazendo no mundo” (Profª. Maria Helena).

Assim como a professora Maria Helena, a professora Lígia entende que a formação inicial contribuiu para sua atuação profissional e, principalmente, para sua formação como ser humano, ajudando a olhar um mundo de outra forma.

Apesar de destacar a importância dessa fase, o professor Genilson não deixou de fazer críticas ao modelo de formação que recebeu na Universidade. Para ele, a discussão sobre educação

não aconteceu a contento, eu acho que aí está uma lacuna muito grande, porque o curso que fazemos é um curso de formação de professores e o diálogo das licenciaturas com a educação para mim ainda está muito distante de acontecer. É como se você quisesse formar um profissional, mas sem discutir profundamente educação no país. Então as discussões que havia sobre educação se davam dentro de disciplinas específicas, as chamadas disciplinas de educação (Prof. Genilson).

Esse distanciamento entre as chamadas “disciplinas teóricas” e aquelas que integram a parte pedagógica é uma questão recorrente. No caso particular da Uesb, o curso vivia uma dubiedade porque, mesmo sendo de licenciatura, as disciplinas da área de Educação ocupavam um campo marginal, além de serem poucas se restringem aos últimos semestres. Isso implica dizer que, embora o/a discente estivesse habilitando para ministrar aula, essa formação não lhe permitia ter a dimensão da realidade educacional, e ele/a acabava tornado-se professor/a na atuação prática mais que na própria formação inicial. Esse fosso entre a formação e a prática gera inúmeros problemas ao processo de ensino aprendizagem. Fazendo um balanço acerca das discussões sobre o ensino de História,⁵⁰ Joana Neves (2005, p. 76) informa que, entre os anos de 1981-1986, o MEC realizou um levantamento dos cursos de História de todo o país a fim de construir um diagnóstico a respeito deles. Para ela, a discussão sobre a constituição e a qualidade dos cursos ainda está em pauta,

[...] notadamente aquelas que apontam as dicotomias que impregnam a problemática da formação profissional. Relembrando as fundamentais: licenciatura-bacharelado, ensino-pesquisa, transmissão-produção de conhecimento, professor-pesquisador.

A professora Maria do Carmo também teceu críticas à formação recebida na Universidade. Para ela, foi uma formação extremamente voltada para um marxismo ortodoxo e economicista, não dando a/ao futuro professor a possibilidade de conhecer outras vertentes teóricas, o que ela veio a descobrir em sua prática pedagógica e na formação continuada. Apesar disso, ressaltou que a formação universitária lhe deu pistas a serem trilhadas.

De acordo com Sandra Pesavento (2004, p. 11), até o início da década de 1990, a formação pautada no modelo marxista ortodoxo era comum no âmbito das academias brasileiras, uma vez que “o materialismo histórico não só era entendido como o mais

⁵⁰ Sobre isso, ver: FENELON, Déa Ribeiro. A questão dos Estudos Sociais. **Cadernos Cedes**. A prática do ensino de História. Campinas: Cortez, n. 10, p. 11-23, set 1986.

adequado e completo para dar conta das realidades nacional e internacional, como também vinha armado de um aparato teórico definido e coerente”.

Para a professora Rosemary, a importância da formação inicial não foi menor. De acordo com sua opinião, o curso de História teve uma significação pessoal por lhe abrir horizontes e possibilidades. Entretanto, no que diz respeito à contribuição para sua prática pedagógica, ela teceu as mesmas críticas do professor Genilson ao afirmar:

Eu acho que o curso deixou a desejar nessa questão da formação, da idéia de que era um curso também de licenciatura. As disciplinas da parte pedagógicas [eram] mais no final e [esse] é um fator agravante (Profª. Rosemary).

Preocupado com uma formação que prepare melhor o futuro professor/a para atuar na educação básica, Jean-Claude Forquin (2002, p. 241) afirma que “[...] se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e delas oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos”.

A professora Rosemary entende que o modelo de formação a que foi submetida gerou um distanciamento da realidade da sala de aula ao não considerar os desafios do seu dia-a-dia. A forma encontrada para superá-los foi passar a vê-los como inquietações que a impulsionaram a mobilizar outros repertórios do saber docente.

O sentimento de descompasso entre a formação inicial e a prática educativa não é exclusivo dos sujeitos desta pesquisa. José Esteve (1995, p. 109) demonstrou que, em estudos realizados em diferentes países, é coincidente a “[...] tese de que a formação inicial dos professores tende a fomentar uma visão idealizada do ensino, que não corresponde a situação real da prática quotidiana [...]”.

Destacando a importância da formação inicial, mas, também, considerando as dificuldades que cercam o ensino de História e defendendo que a atuação deva ser na área específica, o professor Marlúcio afirmou:

Eu acho fundamental que o professor tenha a formação na área específica. Se eu não tivesse o curso de Licenciatura em História eu jamais teria condição de fazer o trabalho que faço hoje na escola. Muita gente acha que qualquer pessoa pode dar aula de História, mas, na realidade, nós percebemos muito bem que se você não tiver uma formação específica, se você não tiver conhecimento, você não consegue fazer um [bom] trabalho na área (Prof. Marlúcio).

A análise do professor Genilson é similar à do professor Marlúcio. Para ele, a atuação de docentes com Licenciaturas Curtas ou Bacharelados comprometia a qualidade das aulas e “acarretava uma série de coisas negativas para o próprio ensino de História. Não tendo profissionais formados, qualquer pessoa dava aula de História” (Prof. Genilson).

Um outro fator agravante na falta de formação específica é a forma como a disciplina era ministrada, o que acabou criando para os professores/as recém-licenciados o desafio de modificar o ensino e despertar o interesse dos alunos/as para a nova forma de compreender a História. Como resultado disso, o professor Genilson faz a seguinte observação:

Quando eu [entrei], o maior desafio para mim foi tentar transformar a disciplina em algo prazeroso, porque toda vez que eu discutia com os meus alunos eu percebia que História era algo extremamente negativo, muito ruim de se trabalhar, e eu ficava atribuindo isso à forma como se trabalhava antes (Prof. Genilson).

Sobre a importância da formação contínua para a prática docente, a professora Lígia destacou: “A participação em eventos sempre tem um reflexo positivo. São novas discussões, visão diferente de um assunto que já tínhamos uma concepção formada. Quando eu voltava era mais uma discussão pra ser colocada em prática” (Prof^a. Lígia).

Apesar de reconhecer a relevância em participar de eventos ligados à Educação e a História, o professor Genilson destacou que esses eventos faziam com que ele percebesse como algumas discussões sobre educação não surtiavam efeitos nas práticas cotidianas. A esse respeito fez a seguinte avaliação:

A primeira importância era reafirmar a angústia que eu tinha como profissional de tentar entender todo esse arcabouço que é a educação. De reafirmar, inclusive, que tem muita coisa que fica só no plano de teorização. Que as mudanças práticas são muito lentas. E não para me revoltar, mas, pelo menos, para eu tentar ter uma dimensão de como atuar diante de tanta angústia, de olhar para os lados e ver tanta coisa que você queria dentro da educação. Sei lá, de tentar incitar um colega a mudar, para participar junto contigo, para perceber que, pelo menos, se a gente está ali dentro, independente de tudo, independente de salário, porque a questão salarial, o caminho é discutir pela via política mesmo, é você participar, é você militar (Prof. Genilson).

O processo de formação continuada permite construir/desconstruir/reconstruir conhecimentos e práticas. Isso é reconhecido pela professora Maria do Carmo, ao afirmar que: “Através dos eventos você atualiza seus conhecimentos, revê esses conhecimentos, revê a sua prática. É uma espécie de radiografia do ensino naquele momento”. Segundo ela, a troca de experiência, o diálogo que ocorre nesses momentos, ajuda também no processo de auto-afirmação na prática pedagógica.

Para a professora Rosemary, esses contatos podem possibilitar a descoberta de soluções para dificuldades comuns a quase todos e que muitas vezes são simples, mas que não haviam sido pensadas. São também enriquecedores por representar novas “alfinetadas”, pois, de acordo com sua opinião, ao concluir o curso universitário, o recém-formado/a sai cheio de inquietações que

não deveriam ser, mas são acalmadas. Quando você vai para o seu cotidiano na sala de aula e a prática, as sessenta horas, a vida normal, as dificuldades todas lhe transportam para uma mesmice e uma rotina, que é ruim. E esses encontros têm justamente, a meu ver, o papel de voltar às “alfinetadas”, ou seja, voltar a te sacudir (Profª. Rosemary).

A relevância da troca de experiências não só com professores/as do mesmo nível de ensino, mas, também, com profissionais diretamente envolvidos com a pesquisa é confirmada por Maurice Tardif (2002, p. 52), para quem

é através da relação entre os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

Uma outra questão lembrada pela professora Rosemary foi a “avaliação” e a forma pouco inovadora como os professores de História lidam com ela. Segundo sua opinião,

a disciplina tem mil possibilidades avaliativas. A avaliação escrita é apenas uma, e, nós na nossa prática, costumamos, às vezes, esquecer das outras possibilidades. Então, nos encontros, nos cursos, nós sempre comentávamos como é importante também a avaliação oral. Valorizar a fala do aluno, valorizar o envolvimento do aluno na sala de aula (Prof^a. Rosemary).

Para a professora Janilde, participar de seminários ou congressos representava sempre a possibilidade de descobertas. Embora valorize esses encontros, a professora Maria Helena afirmou que seu aprendizado maior se deu na universidade e na própria sala de aula. Para a professora Silvone, participar de cursos refletia em sua prática “porque passava a atuar com base naquilo que teve de informação do curso” (Prof^a. Silvone).

É importante destacar que todos os professores/as entrevistados/as possuem pós-graduação em nível de Especialização, o que demonstra preocupação com o aperfeiçoamento. Entretanto, maiores graus de certificação como o Mestrado e o Doutorado só podem ser obtidos fora do município. No Estado da Bahia, apenas duas universidades oferecem Mestrado e Doutorado em História, em Educação ou áreas afins, a Universidade Federal da Bahia (Ufba) e a Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e somente nos *campi* localizados na capital, o que dificulta o acesso a esses níveis de formação.

No entanto, é necessário considerar que

[...] pensar a formação docente implica pensar simultaneamente nos vários aspectos que constituem esse processo: formação inicial [cursos de licenciatura], formação contínua [cursos, treinamentos em serviços,

assessorias etc], condições de trabalho (materiais, carga horária, salário) e regulamentação da carreira. (FONSECA, S., 2004, p. 73).

No que tange à formação, o sentimento de incompletude tem levado esses professores e professoras a se preocuparem, em “estar”, continuamente, em formação, entendendo que “os sujeitos constroem seus saberes, permanentemente, no decorrer de suas vidas”. (FONSECA, 2003, p. 199). Isso acaba por refletir-se, positivamente, na relação com os saberes e práticas pedagógicas. Os professores/as defendem que a busca pela qualificação deve ser constante, pois o conhecimento, em qualquer área, é abrangente e mutável. Em função disso, entendem que o educador/a não deve nunca considerar-se plenamente formado/a. Para não correr o risco de ter seus conhecimentos defasados. É importante destacar ainda que “[...] o processo de formação do ser humano é tão rico, complexo e variegado quanto o próprio ser humano”. (TARDIF, 2002, p. 174).

Apesar dessa busca por constante qualificação, o professor Genilson destacou o baixo nível de profissionalização a que estão submetidos os professores/as. Segundo sua concepção, “a profissão de professor em nosso país e, especificamente, na Bahia, precisa chegar a um grau que [...] não chegou ainda, que é um grau de profissionalização, somos professores, mas não somos profissionais”.

E explica o que, em seu entendimento, pode definir um profissional:

Ser profissional é, acima de tudo, construir o respeito a uma profissão que é importante e que não cuidamos dela; ser profissional é estar inovando, é estar estudando. E não se consegue conceber educação sem leitura, sem esse processo de formação constante, porque, na mentalidade de muitos colegas, infelizmente, a formação só é obtida no curso de graduação. Não entendem que têm que estar sempre se aperfeiçoando, caminhando em busca de mais conhecimento (Prof. Genilson).

Para Clermont Gauthier (1998), pensar em que se constitui o *corpus* docente ajudaria sobremaneira no processo de profissionalização. Estar ciente de que há um “repertório de conhecimento” e que esse repertório mobilizado na sala de aula pode fazer com que o/a docente veja em seu fazer, de fato, um ofício. De acordo com o autor, embora o ofício de ensinar seja antigo, a identidade profissional dos/as docentes ainda é vacilante. Essa dificuldade em formar uma identidade profissional acaba por repercutir no processo de profissionalização.

Analisando as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação básica, Regina Célia do Couto (2004, p. 59) afirma que nela “[...] o ponto central é o desenvolvimento de competências para o exercício da profissão professor/a. Esta concepção de formação fundamenta-se no saber fazer, ou seja, é preciso dominar conteúdos, técnicas para ensinar”. O que pode significar reduzir o repertório de conhecimentos que o professor/a tem de mobilizar na prática docente, aparentemente, simplificando-a.

Para a autora, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores de História, que devem nortear os cursos de formação em nível superior, também estão “cheio de ausências”. Uma delas é seu silêncio em relação à função docente, uma vez que esse documento sequer menciona a palavra professor/a.

Em sua análise, entre outras questões, o professor Genilson também se preocupou com as finalidades educativas ao questionar: “Não existe um projeto de educação no nosso país. Isso dá mais angústia ainda. Definir o que você quer com esses meninos no processo da educação. Aonde você quer levá-los?” (Prof. Genilson).

Sua crítica atinge o modelo educacional, repercutindo não só na prática pedagógica, mas também na relação entre os/as colegas. Segundo sua opinião:

Não há uma coisa mais importante dentro da educação do que discutir política educacional dentro da escola. E, por não se discutir política

educacional dentro da escola, a gente não se conhece, a gente não se entende, a gente não entende a educação, a gente não sabe para onde se direcionar dentro da educação. [Tem] muita gente perdida (Prof. Genilson).

E incluindo-se nessa crítica, afirma: “Nós não estamos tendo a capacidade de perceber, de ver quais são os anseios dos nossos alunos, o que eles querem, o que eles precisam” (Prof. Genilson).

Sobre a valorização de significados para os alunos/as, Maria Auxiliadora Schmidt (2004, p. 60) afirma que, em sala de aula, os questionamentos sobre um determinado tema estudado podem advir de questões levantadas pelos historiadores, mas também de “representações dos alunos, de forma tal que eles encontrem significado no conteúdo que aprendem”.

A ação educativa tem uma finalidade e intencionalidade, não é destituída de neutralidade. Ela compreende o conhecimento que se quer transmitir, a forma de transmissão, bem como o estado do conhecente. Se não estiver presente essa reflexividade, poderemos incorrer no erro de inculcar em nossos alunos/as informações e conhecimentos que não tenham nenhum sentido para eles/as, e esse sentimento de não pertença faz com que neguem, de formas tácitas ou explícitas, a educação escolar. Pensar sobre isso é também tentar perceber se não estamos reforçando a dominação de classe ao promover alguns e algumas e condenar outros/as ao fracasso.

2.5 CONCEPÇÕES: SER PROFESSOR/A E ENSINO DE HISTÓRIA

Segundo António Nóvoa (1995), a profissão docente na Europa teve sua gênese no interior de algumas congregações religiosas, somente vindo a passar por um processo de

profissionalização, caracterizada por um *corpo de saberes* e um *sistema normativo*, à medida que o ensino deixou de ser uma atividade secundária ou acessória, quando saiu da tutela da Igreja e passou a ser responsabilidade do Estado. Era um tempo em que a identidade profissional ainda estava por se definir.

Ao longo dessa caminhada, vários paradigmas de formação docente foram reconstruídos. No caso brasileiro, podemos destacar: o prático, o técnico, o crítico reflexivo e o reflexivo investigativo. Para António Nóvoa, a formação de professores/as é um campo difícil, uma vez que não produz apenas profissionais, mas, sim, uma profissão. Segundo ele, é necessário que haja uma parceria entre a academia e a escola.

De acordo com Selva Fonseca (2003, p. 22), o historiador que atua na sala de aula é “[...] um profissional docente, cujo ofício consiste no domínio e na transmissão de um conjunto de saberes através de processos educativos desenvolvidos no interior do sistema de educação escolar”. É, portanto, alguém que, ciente das finalidades da educação, deve buscar sua autonomia intelectual, a fim de construir uma teia de conhecimentos, tecida juntamente com o aluno/a. Dessa teia, composta pela cultura mais ampla produzida pela sociedade, deverá emergir uma cultura escolar significativa.

Porém, a complexidade da sala de aula faz com que, em alguns momentos, professores e professoras saiam da sua condição de formadores, na concepção corrente do termo, para assumirem funções diversas e atividades diferentes, daquelas relacionadas ao ensino formal. Os sujeitos da pesquisa deram respostas variadas para a questão sobre o que é ser professor/a. Foram apontados o papel de “conselheiro”, de “babá” dos filhos de alunas, que, por não terem com quem deixá-los, os levam para a sala de aula, de “ouvintes”. Na cotidianidade passam por momentos delicados como, por exemplo, ao fazerem a chamada, ouvir da turma que determinado aluno está preso. Situações insólitas que fazem com que a sala de aula seja mais do que espaço da educação formal. Revela ainda que o currículo

ultrapassa, em muito, a dimensão do livro didático ou do programa prescrito e previamente selecionado.

Situações que comportam novidades e extrapolam as ações pedagógicas no fazer educativo foram analisadas por José Esteve. Ele entende que houve um aumento das exigências em relação à docência e que

para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual [...].

Apesar de exigir que os professores cumpram todas essas **novas** tarefas, é interessante observar que não houve mudanças significativas na formação dos professores. (ESTEVE, 1995, p. 100, grifo do autor).

O autor lembra que, paralelamente ao aumento das atribuições educativas, outros agentes de formação, como a família, por exemplo – poderíamos acrescentar as instituições religiosas e culturais – diminuíram ou restringiram sua responsabilidade educativa, transferindo-a para a escola.

Para Gimeno Sacristán (1999, p. 66-67), as surpresas da sala de aula tornam o ensino uma arte porque “[...] para executá-lo, conta com a graça e a maestria de quem o conduz, pois a direção que a atividade deve tomar precisa ser encontrada durante o seu próprio processo de desenvolvimento”.

As imagens que os/as docentes de História sujeitos da pesquisa têm de si relacionam-se às dimensões variadas que contemplam questões em que se mesclam o cognitivo, o intelectual, o afetivo, o social e o cultural. Há também uma relação direta entre o fazer educativo e o processo identitário, pois a concepção que têm de si é definida pela ação de educar.

Entendem a profissão como um desafio permanente, mas também como oportunidade de ajudar jovens e adultos/as a construir uma sociedade melhor. No geral,

mantêm a esperança sobre a possibilidade transformadora da educação. A sua identidade docente vai sendo produzida a partir da significação que dão ao fazer do seu ofício.

Maria Auxiliadora Schmidt (2004, p. 55) afirma que

a imagem do professor de História é geralmente marcada pela ambigüidade. Ora é visto como sacerdote, ora como um profissional da ciência, parteiro da nação, da revolução militante, porta-voz do verdadeiro passado ou apanhador de diferenças, de indeterminados [...].

Essa afirmação encontra eco entre os entrevistados/as. Em uma perspectiva que confere ao exercício da docência características especiais, a professora Maria Helena a vê como missão, e o ensino de História como responsável por ajudar alunos e alunas a transformarem a sociedade na qual estão inseridos. A esse respeito, ela afirma: “É uma missão importante, e quando a gente gosta, faz com amor, tudo compensa, mesmo com as dificuldades, as barreiras que enfrentamos no dia-a-dia na sala de aula. Eu vejo como uma das missões mais importantes” (Profª. Maria Helena).

O papel do professor como formador de cidadãos aparece no relato da professora Janilde: “Eu sempre procurei ser uma professora que deixasse marcas nos meus alunos, e marcas de vontade de crescer, de vontade de descobrir, de questionar e principalmente de vontade de ser cidadão” (Profª. Janilde).

Os termos cidadão/cidadania aparecem com frequência nas narrativas, e o desenvolvimento da cidadania como uma das atribuições do ensino de História. A nosso ver, esse conceito não se limita à cidadania política, pois o que normalmente vemos é que “[...] a grande maioria dos cidadãos – sem falar dos que não votam – são politicamente ativos apenas no momento das eleições, ou seja, episodicamente”. (CANIVEZ, 1998, p. 29). Portanto, é ampliado o conceito de cidadão/ã e de cidadania, cabendo uma reflexão sobre sua utilização.

Esse mesmo autor nos chama a atenção para o tipo de cidadão/ã que a escola deve ajudar a formar, uma vez que a ação educativa não se limita à transmissão de informação ou

instrução que apenas cientifique sobre direitos e deveres fazendo com que os educandos/as se conformem com o tipo de sociedade vigente; deve possibilitar que cada um/a se conscientize de sua condição de “governante potencial”.

Ver-se como agente transformador, como agente da “revolução militante” é um outro aspecto destacado. O próprio ato de ensinar História serviria, intrinsecamente, como meio de transformação. Nesse sentido se vêem como desmistificadores de uma dada realidade. O depoimento do professor Marlúcio corrobora essa afirmativa:

Eu acho que o grande papel do professor é buscar desmascarar uma realidade, principalmente o professor de História. Então pra mim é fundamental ser professor no sentido de buscar desmascarar essa realidade para o aluno, mostrar a ele as possibilidades do mundo (Prof. Marlúcio).

Para a professora Maria do Carmo, exercer a docência “[...] é ajudar alguém a desvendar novos caminhos. Dar oportunidade para que ele descubra algo melhor em sua vida”. Essa idéia é encontrada em Maria Auxiliadora Schmidt (2004, p. 57), ao afirmar que “o professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico”.

Demonstrando a dificuldade de definir uma função tão complexa, conceituar algo que se relaciona com visão de mundo, com subjetividade e tantos outros fatores, a professora Rosemary deu a seguinte resposta:

Eu não tenho uma resposta acabada para dizer o que é ser professora. O que eu posso dizer é o que eu tenho conseguido ser nesse período. Eu já fui alguém que, simplesmente, expôs conteúdo. Já fui alguém que ouviu do outro e tentou compreender sua realidade. Já fui conselheira. Já dei auxílios financeiros em alguns momentos. Fui babá na sala de aula. Fui idealizadora. Eu me vejo numa condição de um ser humano, que também tem as suas frustrações e, às vezes, as levo para sala de aula, quando não devia. Mas que tenta exercer um papel dentro da sociedade e que isso tenha um valor para aquelas pessoas que estão ali perto de mim (Profª. Rosemary).

Entendendo o professor/a como alguém em quem alunos/as, algumas vezes, costumam se espelhar e, refletindo a mudança que ocorreu em seu próprio olhar sobre a docência, a professora Lígia assim define a atividade educativa:

Antes não dava tanta importância ao ofício de professor como eu dou hoje, porque eu vejo que nós temos uma influência muito grande com os adolescentes, com os jovens, até com as pessoas mais velhas. E o professor tem uma função importante. É ele que, às vezes, passa a ser o espelho para um adolescente, o espelho para um jovem (Profª. Lígia).

Para a professora Silvone, exercer a docência vai além de questões pedagógicas e cognitivas. É uma ação difícil, que inclui a educação do ser. Segundo ela, o exercício profissional exige aptidão e desprendimento. De acordo com sua opinião:

Nem todos aqueles que exercem a profissão de professor conseguem realmente sê-lo. Porque, além do conhecimento, além das informações, de estar em dia com os conteúdos, tem que ter humildade, tem que ter sabedoria para poder ajudar na transformação do outro, do educando, moral e intelectualmente falando (Profª. Silvone).

Ao ser interrogado sobre o que é ser professor, Genilson deu a seguinte definição:

Alguns colegas acham que ser professor é ser revolucionário, eu não consigo enxergar. Eu queria até ter essa dimensão de que o professor seria revolucionário. Eu acho que a revolução ela é mais dentro da gente, ela é mais pessoal. Ser professor para mim é perceber que está tudo perdido e de repente achar que as coisas têm jeito. É viver sempre essa oscilação de angústia e de felicidade, porque tem momentos, tem lampejos de felicidade (Prof. Genilson).

As narrativas dos professores/as revelam a preocupação em legitimar, socialmente, seus fazeres pedagógicos. Destacam que, embora em descompasso com a atual realidade e expostos a uma gama de dificuldades, o professor/a ainda cumpre um importante papel.

Ligados de maneira íntima à definição da própria função docente, ao narrarem sobre o ensino de História, os entrevistados/as foram unânimes em destacar seu papel de formador

de identidades, sua função de situar os alunos e alunas no tempo e na realidade social, de ajudar a desenvolver neles/as a vivência da cidadania, numa relação de construção de sentidos próprios.

Questões de ordem filosófica e ontológica como, por exemplo, o fato de considerarem o ensino de História responsável por ajudar os alunos e alunas a entenderem a forma de ser e estar no mundo, de explicar esse mundo, as complexidades das relações sociais e o respeito às diferenças, também são revelados nas narrativas. A respeito disso o depoimento da professora Maria Helena é marcante:

São muitos pontos que a gente poderia colocar como importantes. Mas, acho que o inicial mesmo é dar oportunidades pra que o aluno crie uma identidade histórica, crie uma identidade dele como cidadão, como pessoa e consiga se colocar no mundo, saber a que está aqui, a que se propõe e o que ele pode fazer pela comunidade, pela vida, como cidadão (Prof^a. Maria Helena).

O professor Marlúcio lembrou que o ensino de História deve ter significado para os/as educandos, alertando que, se isso não ocorrer, o processo de ensino-aprendizagem pode ficar seriamente comprometido. Sobre o seu papel ele afirma:

O ensino de História para mim é a busca do entender-se enquanto ser no mundo em que se vive. A partir do momento em que você pega os conteúdos de História e procura refletir sobre a sua prática no mundo, esse ensino tem uma função no sentido de desmascarar a realidade, ao fazer uma reflexão sobre as coisas do mundo. História pra mim é buscar fazer com que você reflita enquanto ser no mundo para transformar a realidade que você está vivendo (Prof. Marlúcio).

Ainda sobre o ensino de História, a professora Lígia afirma que o considera “fundamental porque não é trabalhado só o conteúdo da disciplina. Se trabalha também questões do dia-a-dia, questões morais, a questão do cidadão, a visão que cada um tem, a questão de comportamento” (Prof^a. Lígia). Para a professora Silvone, que também costuma considerar o cotidiano dos alunos/as e seu caráter formativo de cidadania, o ensino de História envolve o campo político, social e cultural.

Segundo a concepção da professora Rosemary, o ensino de História é importante para buscar “mecanismos para que o indivíduo, nosso aluno se identifique como um ser social, como um ser que age, que interage. E entender a realidade social na qual ele está inserido. Ser capaz de tomar posições.

A professora Maria do Carmo destacou a importância do ensino de História da seguinte maneira:

Eu diria duas rápidas definições. Uma delas é ajudar o indivíduo a entender as transformações, entender as mudanças sociais. E outra é propiciar ao indivíduo uma certa ferramenta para que ele se torne agente desse processo histórico, para que ele possa ser uma pessoa construtiva. Simplesmente [fazer] o aluno entender, torná-lo espectador do que está acontecendo, ele não vai contribuir muito na sociedade (Profª. Maria do Carmo).

A concepção do professor Genilson assemelha-se às demais no que diz respeito à responsabilidade do ensino de História em provocar possíveis mudanças e fazer com que alunos e alunas tomem consciência do mundo em que estão inseridos, mas considera também como esse conhecimento é por eles/as apreendido. Para ele

ensinar História não é promover revolução. É um desafio intenso. É tentar entender o que se passa na cabeça dos alunos, é tentar dar uma dimensão para que eles percebam o mundo em que vivem, o universo em que vivem, o que eles querem, quais são seus objetivos. Ensinar História, eu acho que é fincar o pé no presente e tentar vislumbrar o que se pode [esperar] de bom lá adiante (Prof. Genilson).

Esse professor compreende que o ensino da disciplina não é uma tarefa fácil. Para ele, uma das dificuldades está no fato de se trabalhar com conceitos e no plano teórico. Mas lembra que, apesar dessa barreira, “é fundamental teorizar, conceituar, pensar o mundo, e pensar o mundo na perspectiva de ver saída, de se situar, de se colocar como importante, de perceber diferenças” (Prof. Genilson).

Aponta, ainda, como obstáculo, no exercício da profissão, a contradição a que estamos sujeitos no fazer cotidiano, pois, segundo sua concepção, algumas vezes, nos surpreendemos fazendo coisas que, muitas vezes criticamos. Daí a necessidade de estarmos atentos, destaca ele. Acrescenta a pouca relação que temos com a memória, o que seria um outro fator que acaba por dificultar o ensino de História.

Embora História e memória estejam, intimamente, relacionadas, a valorização do agora, o pragmatismo imposto pelo modelo social que construímos e, no caso do Brasil, onde a identidade histórica é difusa e variada, a “deusa Mnemosine” tem enfrentado barreiras para se fazer presente nas aulas de História. Essa situação também pode ser um reflexo da dificuldade que temos em exercitar a memória, pois, tratando-se de uma representação, lembrar é tornar presente o ausente. No caso especial do ensino de História, é fazer lembrar algo da memória social que não está no cotidiano, mas, conforme entende Agnes Heller (1993, p. 13-14), “existiu naquele tempo” e, se “existiu, logo existe porque o sabemos”. A memória também se relaciona a poder, pois lembrar ou esquecer pode nos conduzir ao fortalecimento de determinados grupos em detrimento de outros.

O interessante é que, mesmo com o “apagamento” da memória, os saberes históricos nunca foram tão intensamente difundidos. Eles estão presentes na vida cotidiana graças, especialmente, aos filmes, romances, livros, telenovelas e artigos de jornais.

A dificuldade em lidar com a memória se reflete no ensino de História, pois uma das principais atribuições do professor/a dessa disciplina é fazer lembrar, e imbuído de uma intencionalidade, e não pela pura fruição de recuperar o passado. Nessa intencionalidade, “o passado deve ser interrogado com base em questões que nos inquietam no presente [...] as aulas de História serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e com o presente” (PINSKY, J.; PINSKY, C. B., 2003, p. 23), tendo no aluno e na

aluna a razão do fazer pedagógico. Despertar neles/as o interesse pelo rememorar, por estabelecer elos significativos entre passado e presente.

O trabalho com a memória relaciona-se ao processo de construção identitária e, segundo Marcos Silva (2003, p. 67), “a memória dominante, para se afirmar, precisa sufocar ou submeter memórias autônomas, provando que sua existência se dá num espaço de lutas, configurando poderes menos visíveis e muito eficazes na construção de identidades sociais”.

Um tema também caro ao ensino de História é a democracia. Para o professor Genilson, a forma como se estrutura a educação em nosso país e, especialmente, no Estado da Bahia, dificulta sua abordagem. Segundo sua opinião:

Ensinar História é difícil em função de relação existente dentro das escolas, em que o diretor é colocado por fulano, por beltrano. É a gente pregar democracia, discutir democracia com os nossos alunos e perceber que tem diretores que estão há vinte anos no mesmo cargo, na mesma escola (Prof. Genilson).

A afirmação do professor Genilson nos remete a Gimeno Sacristán (2000, p. 48), para quem “é pouco crível que os professores possam contribuir para estabelecer metodologias criadoras que emancipem os alunos quando estes estão sob um tipo de prática altamente controladora”.

As narrativas dos professores/as expressam a importância do ensino de História não somente como disciplina que complementa a educação escolar, mas também pelo seu caráter conscientizador, pela sua capacidade de ajudar alunos/as a apreenderem a complexidade do real, por tentar desenvolver a compreensão das raízes históricas para que entendam e respeitem as diferenças e lutem contra as desigualdades. Um ensino que possa ajudá-los/as a se sentirem sujeitos históricos, capazes de modificar a sociedade construída e reconstruída historicamente.

Essa perspectiva lança um desafio para professores/as, qual seja, “[...] neste momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade e nostalgia”. (PINSKY, J.; PINSKY, C. B., 2003, p. 19).

Aliando história e docência, Selva Fonseca (2004, p. 245) nos lembra que a História, como saber disciplinar, desempenha um importante papel na formação do ser, que vive numa sociedade marcada pelas diferenças e contradições, chamando atenção, então, para o fato de que o professor/a deve compreender seu ofício como uma forma de luta tanto política quanto cultural.

No processo de formação inicial e permanente e, primordialmente, no espaço da sala de aula, *locus* privilegiado do diálogo, dos embates, debates, transmissão e produção de conhecimentos, o exercício do ofício de professor/a, de forma crítica, reflexiva e inovadora, pode contribuir, efetivamente, para um tipo de educação que desvela a realidade e ajuda as novas gerações a ser tornarem portadoras de uma consciência histórica. Isso possibilita situar o indivíduo na sociedade, no tempo e no espaço. Uma educação que carrega em si os germes da transformação, pois vivemos em um mundo que, contrariamente ao que tentam nos impor, não está pronto, deve ser problematizado. O mundo, a vida, a sociedade, a cultura compõem um vir a ser dinâmico, escancaram possibilidades de mudança, de renovação e também de conservação. O ser humano, agente histórico, como seu principal artífice, pode tomar essa tarefa em suas mãos.

CAPÍTULO III

3 ENTRE O CURRÍCULO PRESCRITO E O VIVIDO: TENSÕES, APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Aqui nesse barco ninguém quer a sua orientação. Não temos perspectiva, mas o vento nos dá a direção. A vida que vai à deriva é nossa condução. Mas não seguimos à toa. Não seguimos à toa.

(Arnaldo Antunes).⁵¹

Neste capítulo, buscamos compreender, no diálogo entre as narrativas dos/as docentes e a literatura da área, como ocorria o ensino de História na sala de aula, o processo de didatização, as concepções de currículo dos/as docentes e a influência do currículo oficial sobre o vivido, disputas, conciliações e distanciamentos.

Seguindo os passos de Jean-Claude Forquin (1992, p. 28), podemos afirmar que a questão sobre como os professores e professoras escolhem os conteúdos que serão abordados nas aulas foi durante muito tempo “[...] um ponto cego da sociologia da educação”. Isso é, particularmente, verdadeiro no Brasil e, especialmente no Estado da Bahia, onde esses estudos ainda são iniciais.

As pesquisas que ultrapassam os trabalhos relacionados aos conteúdos formais e incluem também a história das disciplinas, a forma como o currículo é construído no espaço da sala de aula, teve seu desenvolvimento na década de 1960 na Europa e vêm encontrando na História Cultural uma articulação interdisciplinar frutífera.

Durante muitos anos, a escola básica do Brasil foi considerada mera reprodutora, um dos aparelhos ideológicos de Estado, visão que é inspirada nas idéias de Althusser. O desenvolvimento do campo de investigação, denominado História Cultural,⁵² ampliou as

⁵¹ Volte para o seu lar. ANTUNES, Arnaldo. **Mais Marisa Monte**. Faixa 2, nº. 796081-2 EMI s/d, CD (digital áudio).

⁵² Para saber mais ver, entre outros, Roger Chartier, Peter Burke, Jean Hébrard.

análises ligadas à História da Educação e Ensino de História. O conceito de cultura⁵³ não é considerado homogêneo. O que há em comum entre esses estudiosos é concebê-la na “[...] mesma idéia de resgate de sentidos conferidos ao mundo, e que se manifestam em palavras, discursos, imagens, coisas, práticas” (PESAVENTO, 2004, p. 17), ou como afirma Peter Burke (2005, p. 10), “o terreno comum dos historiadores culturais pode ser descrito por uma preocupação com o simbólico e suas interpretações”.

Inspirados nos estudos culturais, alguns estudiosos, como André Chervel e Ivor Goodson, passaram a compreender a transposição didática como algo que se limita a reproduzir e hierarquizar conhecimentos. Entendem que a escola é produtora de uma cultura própria, a denominada cultura escolar, que não é uma produção puramente endógena. Portanto, não pode ser vista isoladamente. Ela se estabelece em uma relação de mão dupla, onde, ao mesmo tempo, em que é influenciada pela cultura geral, a influencia.

Ao redefinir o lugar da cultura, retirando-a da superestrutura, e, ao deixar de vê-la de forma reificada, as concepções de currículo foram, radicalmente, modificadas. Para Tomaz Tadeu da Silva (2001, p. 17), nas concepções trazidas pelos estudos culturais, a cultura pode ser desmontada, desconstruída. Ela se dá em um contexto de relações sociais, que, por sua vez, se estabelecem em meio a negociações, conflitos e poder. Sendo, portanto, integrante da cultura, o currículo está sujeito às mesmas variações.

De acordo com Silva, assim como a cultura, o currículo deve ser entendido como: “prática de significação” uma vez que ele é uma forma de compreender o mundo, de torná-lo inteligível, de dar sentido a ele; “prática produtiva”, pois, como foi construído, pode ser recriado, desconstruído a todo tempo. Por ser produzido no interior dos grupos sociais e nas

⁵³ Embora não haja um consenso sobre o conceito de cultura, o aqui adotado foi retirado de Peter Burke (2005, p. 43), para quem. “O termo cultura costumava se referir às artes e às ciências. Depois, foi empregado para descrever seus equivalentes populares – música folclórica, medicina popular e assim por diante. Na última geração, a palavra passou a se referir a uma ampla gama de artefatos (imagens, ferramentas, casas e assim por diante) e práticas [conversar, ler, jogar]”. Ou ainda “[...] de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo”. (PESAVENTO, 2004, p. 15).

relações entre eles e indivíduos, deve ser visto, ainda, como “prática social”. Sendo resultado dessa prática, onde o poder de um grupo se manifesta sobre outro, o currículo também expressa “relação de poder”. Produzindo e nos produzindo, é ele responsável por formar “identidades sociais”.

Diante disso, analisar como ocorre a produção da cultura escolar, tendo como uma de suas vertentes a escolha do que será ou não ensinado, nos leva a perceber que esse processo não é destituído de neutralidade, pois, além de produtora de conhecimentos, a escola é cenário de relações sociais, é espaço de transmissão de saberes que, ao longo do tempo, foram consolidados e validados socialmente. A outra face evidencia, segundo as palavras de Jean-Claude Forquin (1992, p. 29), “zonas de sombra”, aquilo que quase sempre é esquecido ou não é considerado importante o suficiente para ser transmitido. Às sombras, evidenciadas pelo autor, poderíamos acrescentar o seu oposto, ou seja, a luz, a fim de afirmar que a “tradição seletiva”⁵⁴ consolidou alguns conteúdos a tal ponto que a legitimidade de sua transmissão não chega a ser questionada. É de fato um conhecimento considerado válido? Por quem? Para quem? Dificilmente se pergunta de quais grupos sociais eles são representativos.

Selecionar os conhecimentos que serão evocados ou esquecidos no tempo da escolarização pode representar um “território de disputa”, que se instala entre os representantes de políticas públicas mais amplas e os/as que atuam, cotidianamente, no interior das escolas. Entretanto, esse embate nem sempre é permanente, pois algumas vezes a escola aceita o oficial sem maiores questionamentos e, utilizando mecanismos próprios, o reproduz em parte ou no todo.

Nesse processo de seleção, os/as docentes ocupam um papel central, pois são eles/as efetivamente, e a despeito do que diz o currículo oficial, os/as responsáveis por essa seleção,

⁵⁴ “[...] seleção feita por alguém, com sua particular visão sobre o conhecimento legítimo e a cultura, uma seleção que no processo de privilegiar o capital cultural de um grupo desprivilegia e de outro”. (WILLIAMS, Raymond apud APPLE, 1999, p. 77).

resignificação, transcrição e transmissão em sala de aula. Ou seja, são eles/as, juntamente com os educandos/as, os principais atores/atrizes do currículo vivido.

As pesquisas sobre o ensino de História que fazem referência, especialmente, ao Estado da Bahia, poucas vezes, têm dado voz aos professores/as. Por ser eles/as os/as responsáveis pelo currículo vivido, somente auscultando o que dizem e fazem, poderemos esclarecer o que ocorre nos limites da sala de aula, quando a porta é fechada. Há várias lacunas e contradições entre o que dizem a LDB, as DCNEM, os PCNs e o currículo vivido pelos professores/as. Nesse capítulo buscaremos compreender algumas dessas lacunas. Se “[...] as práticas escolares não são um retrato fiel dos planejamentos” (FONSECA, T., 2004, p. 68), faz-se necessário levantar um questionamento: Até que ponto os professores/as são re-constructores do currículo?

Segundo a autora citada, “a maioria esmagadora dos trabalhos analíticos sobre o ensino de História dedica-se às suas dimensões formais, ou seja, às formulações dos programas e das diretrizes curriculares, à produção dos livros didáticos e paradidáticos”. (FONSECA, T., 2004, p. 69-70). Para ela,

aquilo que diz respeito à maioria, contudo, não parece chamar muito a atenção dos pesquisadores do ensino de História, isto é, **como ocorre, na prática, as apropriações de programas e de diretrizes curriculares**, de livros didáticos e paradidáticos, das propostas de inovação. **Ainda são muito incipientes as pesquisas neste sentido**, não obstante seja um campo de investigação altamente propício e farto de possibilidades. (FONSECA, T., 2004, p. 70, grifos nossos).

Embora não seja o nosso foco de estudo, queremos chamar a atenção para o fato de que, na análise do currículo vivido, deve ser levada em conta também o papel dos alunos e alunas, pois os conhecimentos transmitidos nem sempre são por eles/as apreendidos da forma como os/as docentes esperam, desejam ou crêem ter ocorrido. Uma investigação sociológica pode ajudar a compreender o porquê de, inúmeras vezes, os alunos/as não conseguirem

“entender” o que lhes é ensinado e, em alguns momentos, de formas variadas, subverter ou rejeitar o currículo, dizendo não ao estabelecido, numa política “silenciosa”, contrária aos arranjos sociais dominantes.

Embora o texto escrito predomine no fazer cotidiano da sala de aula, o texto oral representa uma outra face do currículo vivido, pois as falas do professor/a e aluno/a podem também conter “verdades acabadas”, preconceitos e discriminações.

A análise do currículo vivido nos remete àquilo que é “gritado”, que aparece em demasia, mas também ao que é silenciado, ao não dito. Opostos que ajudam a formar jovens e adultos/as em nossas escolas. Questionamos: Que tipo de formação estamos dando aos nossos alunos e alunas? Qual ou quais modelos de formação “queremos” propiciar, mediante o currículo que fabricamos e vivenciamos na sala de aula?

O campo do currículo, sua legitimação, aplicação e transcrição, relaciona-se às disputas de poder, seja ele exercido na micro ou na macrosfera. O papel da escola, mediado pelo processo ensino-aprendizagem, pode ser o de legitimador da ideologia do Estado, dos interesses do capital dos grupos dominantes, ou um local de “subversão” da ordem estabelecida, da organização social e embates políticos, das lutas pela valorização da educação.

3.1 ENSINO DE HISTÓRIA NA SALA DE AULA: O CURRÍCULO VIVIDO

Mais que o currículo oficial que, muitas vezes, nem chega a ser lido, o currículo vivido em sala de aula é um dos responsáveis pela formação de identidades, culturas, visões de mundo. Seus silêncios e seus cantares ecoam na vida dos/as milhares de jovens que passam pela escola básica. Isso confere à tarefa do professor/a uma enorme responsabilidade e a

necessidade do constante refletir sobre sua prática, as escolhas do que comporá esse currículo e de sua intervenção no real.

Ao relatar a influência que os currículos oficiais exerciam na seleção de conteúdos e em sua prática em sala de aula, durante as décadas de 1970 e 1980, a professora Janilde afirmou:

Muitas vezes eu não tinha direito a escolhas, porque os programas, o currículo vinha pronto, e a gente procurava adequá-lo. Eu sempre tentei colocar no currículo, mesmo vindo da Secretaria, um pouco do atual. Sempre procurei ser muito localizada, se é um fato do Brasil, tentar localizar a Bahia, tentar localizar Conquista para que pudéssemos entender melhor (Prof^a. Janilde).

De fato, o currículo oficial do Estado não contemplava fatos da história regional ou local, deixando brechas para que o professor/a pudesse incluí-los ou negligenciá-los.

Segundo a professora Janilde, o controle sobre sua prática era exercido de maneira sutil, pelas avaliações de aprendizagem dos alunos/as, cuja elaboração era supervisionada pelos coordenadores – indicados pela Secretaria da Educação – e deveriam estar de acordo com os programas oficiais, contemplando o currículo prescrito.

Mesmo exercendo a docência no contexto do Regime Militar, ela afirmou que, apesar do cerceamento estabelecido pelo currículo oficial e seus mecanismos de controle, sempre encontrava na sala de aula um espaço de liberdade para trabalhar conteúdos que, embora fossem indicados pela Secretaria, eram por ela contextualizados e criticados. De forma, irreverente asseverou: “a gente saía por debaixo do pano”. Ela não permitia que sua prática em sala de aula fosse, completamente, determinada por uma norma estabelecida anteriormente e externa ao seu próprio fazer cotidiano, demonstrando o que já fora evidenciado em outras investigações sobre o ensino de História nesse contexto. Segundo Selva Fonseca (2003, p. 24),

[...] o fazer histórico realizava-se, no campo da política, numa posição ambígua, pois, se por um lado estava extremamente próximo ao poder dominante, por outro se distanciava e constituía um outro poder que dispunha de estratégias, símbolos e fatos capazes de alterar o jogo das forças políticas.

A professora Janilde atuava então, utilizando o poder que a sala de aula pode conferir, livrando-se assim, ao menos parcialmente, das “macro-forças” repressoras.

Em seu depoimento, a professora Lígia informou que, ao chegar à escola no início dos anos de 1990, lhe foi entregue uma sugestão de conteúdos elaborada por um professor do Departamento de História da Uesb e encaminhada pela Direc-20 e que não diferia muito do currículo proposto pela SEC-BA. Assim como a professora Janilde, ela seguia esse currículo, mas também fazia modificações, incluindo assuntos, cuja discussão estivesse candente no momento e despertasse o interesse da turma, lacuna também deixada pelo currículo prescrito. Apesar da influência do “currículo oficial” sobre suas escolhas, o “livro didático” representava para ela um forte referencial na hora de selecionar os conteúdos.

A professora Rosemary também utilizou o currículo oficial sugerido pela Direc-20, mas, igualmente, fazia as alterações que melhor se adequassem a sua prática cotidiana e considerassem a realidade dos alunos/as, sua condição de aprendizagem e faixa etária em que estivesse trabalhando. Algumas das mudanças por ela introduzidas visavam incluir a história local e os conteúdos que contemplassem a História Imediata.

Embora concorde que o currículo oficial exercesse influência sobre a seleção do que seria ensinado, o professor Marlúcio afirmou que o livro didático era e ainda é a maior referência nesse processo. Para ele,

essa reflexão que os PCNs trouxeram [sobre] o trabalho contextualizado, a questão de discutir as competências e habilidades virou uma moda na escola. De certa forma isso interfere na hora de definir os conteúdos. [Mas], o livro didático para mim ainda é a forma que o professor tem para selecionar os conteúdos (Prof. Marlúcio).

A afirmativa acima é reforçada pela professora Maria do Carmo ao narrar que, no momento de realizar a seleção curricular,

tinha um currículo oficial, tinha o livro didático que era o único. E o livro didático passava a centralizar quase tudo. Quer dizer, o que você trazia era um complemento. Partia-se do livro didático e, aí, dava-se uma fugidinha, pegando algo para complementar (Prof^a. Maria do Carmo).

Embora tenha consciência da importância do livro didático, no fazer cotidiano da sala de aula, o professor Genilson afirmou nunca tê-lo valorizado com intensidade. Segundo ele, ao utilizar esse recurso “trabalhávamos sempre com diversos livros para poder proporcionar comparações entre eles e tirarmos resultados”. E continuou a ressaltar: “eu entendo que, na verdade, o livro didático tem sua importância, sobretudo para um povo que pouco lê. Mas, também percebo que ficar preso a ele é muito pouco”.

Para a professora Rosemary, a ausência do livro didático no ensino médio, tanto pode ter um caráter negativo, quanto positivo. Daí entender que “[...] isso tem dois lados: dá ao professor a possibilidade de trabalhar com diversos autores, vendo pensamentos diferentes. Por outro lado, cria uma dificuldade se analisarmos a realidade social do nosso aluno”.

As narrativas deixam explícito o peso do livro didático sobre a seleção curricular e o currículo vivido. Pesquisas diversas já demonstraram como esta fonte é determinante no processo. Para Selva Fonseca (2003, p. 12) um fator que ajuda a explicar a força do livro didático em sala de aula é o pouco crédito dos professores/as sobre seus próprios saberes, por acharem que “[...] não têm muito a dizer”, pautam seu trabalho quase que exclusivamente no texto didático.

Além da influência exercida pelo livro didático, no momento dessa seleção, a professora Maria do Carmo salientou a importância da oralidade no currículo vivido. Para ela, os alunos/as trazem na memória o que foi dito pelo professor/a, a forma como foi trabalhado determinado conteúdo, e não os livros didáticos utilizados. Reproduzindo o depoimento de

alguns de seus ex-discentes ela afirma: “[...] você não vê um aluno dizendo: ‘como eu me lembro daquele livro didático’, ou ‘eu me lembro daquele conteúdo do livro didático, ao contrário, ele diz: ‘como eu me lembro de tal aula que você deu, de como você conduziu’”.

A oralidade da sala de aula não se constitui de um discurso vazio e, muito menos, num monólogo que reforça a educação “bancária”, que hierarquiza conhecimentos e atores/atrizes. Em nossas práticas pedagógicas, a sonoridade, a força das palavras pode ser transformadora e construtora de significados, tanto para educadores/as quanto para educandos/as.

Embora apenas um depoente tenha relatado que contava com a participação direta dos/as estudantes, na elaboração do currículo, o interesse deles/as também era considerado. Conforme vimos nas narrativas acima, o currículo vivido se afastava do oficial para atender às necessidade imediatas da sala de aula. Isso fica ainda mais evidente nos depoimentos que se seguem, pois, ao serem questionadas sobre a forma como selecionavam seus conteúdos, algumas das professoras afirmaram:

Eu aproveitava o livro como básico, mas eu buscava muito o interesse do aluno (Prof^a. Janilde).

A primeira coisa que nós temos que ver é um pouco a realidade em que estamos trabalhando, a realidade da clientela, para depois nortear o nosso planejamento (Prof^a. Maria Helena).

A partir dos currículos que recebia da Secretaria de Educação e dos livros didáticos, fazia uma relação dos conteúdos que tinham mais a ver com a vivência do aluno (Prof^a. Silvone).

O professor Genilson disse contar com a participação dos alunos e alunas no processo de seleção de conteúdos. Sua organização curricular era feita da seguinte maneira: “Eu tinha uma prática de, na primeira semana, dialogar com os alunos, passar um questionário e a partir dessa enquete montava o planejamento e selecionava os conteúdos”. Porém, lembra que isso ocorreu somente nos primeiros anos de sua atividade profissional, pois,

posteriormente, essa seleção passou a ser realizada juntamente com os outros/as docentes, integrando um programa de disciplina comum a todos.

Em sua narrativa, a professora Lígia apontou dois fatores que para ela são importantes no momento da definição curricular e influenciam suas escolhas. Um é sua própria afinidade com o conteúdo. Destacamos que a subjetividade não impõe limites à ação pedagógica. É impossível separar o ser do profissional. De acordo com Gimeno Sacristán (1999, p. 31), ação pedagógica e subjetividade se combinam mutuamente. Para o autor,

a ação pedagógica não pode ser analisada somente sob o ponto de vista instrumental, sem ver os envolvimento do sujeito – professor – e as consequências que tem para sua subjetividade que intervirá e se expressará em ações seguintes.

O outro fator levantado pela professora é a exigência dos exames vestibulares. Ao analisar as reformas curriculares ocorridas em Minas Gerais na década de 1980, Selva Fonseca (2004, p. 18) constatou que “os vestibulares massificados passam a exercer pressão sobre os currículos e os processos de ensino nas escolas de ensino médio, dificultado o resgate da reflexão, do livre debate, enfim, da formação integral dos jovens”. Os próprios alunos/as passam a solicitar que os conteúdos abordados contemplem as exigências do vestibular, diminuindo assim, a margem de escolha dos/das docentes.

Para a professora Rosemary, mesmo levando em consideração que os conteúdos desenvolvidos devam contribuir para que alunos e alunas formem sua visão de mundo, ela lembra que, na verdade, quem detém o controle da escolha, na maioria das vezes, é o próprio professor/a. Ele/a é quem considera quais conteúdos são importantes para os/as discentes. Mas, julga essa escolha complicada, pois “[...] o que é mais importante para mim, pode, necessariamente, não ser mais importante para o [aluno/a]”.

É possível perceber que a elaboração do currículo é permeada por relações de poder, pois, ao mesmo tempo em que a escolha está previamente traçada nos recursos didático-

pedagógicos, evidenciando o poder que “vem de cima”, o professor/a também o detém, uma vez que é ele/a que, em última instância, define o conhecimento considerado válido e que deve ser transmitido. Ao mesmo tempo, alunos e alunas também podem aceitar ou refutar o conhecimento previamente escolhido.

Uma outra questão que apareceu nos depoimentos é a importância da experiência profissional na construção do currículo. Segundo os professores/as, a experiência confere uma maior segurança e autonomia no processo de seleção curricular, bem como na prática pedagógica. De acordo com Maurice Tardif (2002, p. 48), pesquisas “[...] indicam que, para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira”.

O conceito de experiência nos remete a questões sobre o como, o porquê e o para quê escolhemos determinados conhecimentos, pois “[...] os conteúdos ocupam papel central no processo de ensino-aprendizagem, e sua seleção e escolha devem estar em consonância com as problemáticas sociais marcantes em cada momento histórico”. (BEZERRA, 2003, p. 39). Não se trata de uma simples organização e exposição de conteúdos, com a intenção de cumprir um programa, mas como percebemos sua dimensão formadora de identidades, valores e cultura.

Assim como na pesquisa coordenada por Ana Maria Monteiro (2003, p. 31), identificamos tanto nos diários de classe, como nas narrativas dos/as docentes, que, no decorrer dos anos de 1990, o processo de seleção curricular foi marcado pela presença da periodização tradicional que divide a História em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Para ela, a cronologia pautada nesse modelo representa uma simplificação e homogeneização de cunho europeizante, interrogando se essa forma de representar o tempo, ainda tão freqüente, não necessita ser aprimorada ou, ainda, se sua utilização relaciona-se ao

fato dos professores e professoras não dominarem recursos alternativos para o trabalho com as noções de tempo. Esta constatação nos leva a questionar a “força dos currículos prescritos” que, a partir dos anos de 1980, passaram a incorporar duas concepções: a história temática e a organização pela seqüência dos “modos de produção”. As propostas curriculares de vários Estados da Federação e os PCNs consagram a organização curricular por eixos temáticos. A Bahia manteve seu currículo pautado nos modos de produção.

No que diz respeito aos aspectos que eram destacados no ensino de História, a professora Janilde afirma que, nos anos de 1990, “Se estudava mais o aspecto político e econômico, principalmente econômico”. Quanto a outras diferenciações, o professor Marlúcio tentava não abordar somente esses aspectos. Para ele,

era preciso também mostrar que existia uma outra forma de estudar a História. E a linha das mentalidades possibilitava, por exemplo, fazer um estudo das mulheres. E isso levava os meninos a se interessarem mais pela História, porque, em vez de ficar discutindo muito a questão política ou então muito a questão econômica, tentava fazer um trabalho que pudesse pincelar um pouco dessas coisas todas (Prof. Marlúcio).

Trabalhar com mentalidades, de fato, pode contemplar aspectos que antes não eram percebidos e despertar o interesse da turma. Ao tratar do uso de mentalidades dentro do estudo da História Cultural, Sandra Pesavento (2004, p. 31) lembra que até a terceira geração dos Annales “a história das mentalidades apontava para os caminhos das elaborações mentais e dos fios de sensibilidade que percorriam o social de ponta a ponta, mas não se definia teoricamente”. Segundo ela, para Jacques Le Goff, o termo imaginário passou a ser utilizado em substituição a mentalidade, por exprimir uma melhor capacidade de representação do mundo (p. 45).

Os professores e professoras entrevistados/as afirmaram valer-se de questões da História Imediata para despertar o interesse dos alunos/as. A esse respeito, a fala do professor

Genilson é emblemática: “Está se vivendo só um presente, o aqui e agora. E a relação com o passado é uma coisa muito fluída, de pouca importância”.

A utilização de fatos que estejam acontecendo pode representar um recurso valioso para alcançar os/as discentes. Entretanto, Maria de Lourdes Janotti (2004, p. 43) adverte que é necessário que se tome cuidado com o presenteísmo exagerado, que pode tender a desqualificar o passado e explicar o presente pelo presente numa perspectiva sociológica e não histórica. Chama a atenção para outro fator preocupante na utilização da História Imediata: “o perigo de desqualificar o passado público pode também acarretar a perda da visão dialética da História e da vontade política que leva à crítica e à construção de projetos”.

Embora fossem e continuem sendo os principais recursos didáticos à disposição do professor/a, a velha tríade “quadro negro, cuspe e giz” já não reinava absoluta na sala de aula na década de 1990. No processo de didatização, os professores/as conviviam com outros recursos e costumavam fazer a interlocução com variadas formas de linguagem. Foram citados pelos/as entrevistados/as: mapas, imagens (sob a forma de vídeos – seja documentários ou ficção – fotografias, gravuras etc), literatura (verso), músicas, transparências, reportagens de jornais e revistas, documentos primários, alguns, inclusive, pertencentes aos próprios alunos/as, utilizados para abordar sua história pessoal. Embora já utilizassem esse aparato metodológico, por meio das entrevistas, é possível perceber que os professores/as não usavam essas linguagens como fontes históricas, mas tão somente como recursos didáticos.

As metodologias de ensino eram bastante variadas. Mesclavam-se entre a participação do professor/a e um maior envolvimento dos alunos/as. Incluíam aula expositiva, pesquisa, elaboração de jornais, confecção de cartazes, exibição e comentários de filmes e documentários, discussões e trabalhos variados em grupo, apresentações orais, teatralização, realização de feiras culturais, palestras, elaboração de histórias em quadrinhos, gráficos,

paródias, painel integrado. Ao fazer alusão às metodologias e à necessidade de superar a falta de determinados recursos, uma das professoras entrevistadas afirmou: “trabalhar em escola pública é ser um artista”.

Os trabalhos em grupo e a conexão entre currículo e a vida dos educandos/as são propostas que figuram entre nós desde os pioneiros da Escola Nova. Entretanto, as narrativas dos colaboradores/as nos mostraram que essas mudanças e incorporações foram implementadas pelos novos licenciados que passaram a ministrar as aulas de História no município de Vitória da Conquista, no período em questão.

A diversidade de recursos didáticos, de fontes e de metodologias, que aparece nas narrativas dos professores/as, nos leva a inferir que, embora os programas oficiais e os diários de classe dos anos de 1990 apontem para uma história ensinada em conformidade com o modelo tradicional, é possível perceber que os/as docentes que começaram a atuar, naquele momento, traziam em sua formação uma compreensão diferenciada tanto da história quanto do seu ensino, rompendo com a idéia de que bastava ao aluno/a a postura mecanicista de decorar. A sala de aula passou a ser compreendida como espaço plural, onde a problematização, em vez de mascarada, deveria ser estimulada.

Todos concordaram que o ensino e a aprendizagem no nível médio são mais complexos, especialmente em função da ausência, naquele período, do livro didático encaminhado pelo MEC, pela falta de bibliotecas equipadas, de laboratórios, auditórios, salas de áudio-visual, pelo reduzido número de aulas da disciplina História na distribuição de carga horária e, ainda, pelo baixo capital cultural dos alunos.

Alguns dos/as docentes entrevistados revelaram a dificuldade de trabalhar no período noturno, onde está matriculada a grande maioria dos/das discentes do ensino médio. Alguns obstáculos relacionados ao ensino noturno aparecem no depoimento da professora Lígia. Ela destacou as constantes reclamações dos alunos/as sobre os trabalhos extra-classe, uma vez que

quase todos que estudam nesse turno são também trabalhadores/as. De acordo com essa situação, “O professor, tem que levar [o texto] para o aluno para que ele faça a sua leitura e análise. Eu acredito que o próprio aluno já está muito acostumado em receber do professor tudo bonitinho” (Prof^a. Lígia).

Diante de tal afirmativa, é necessário que interroguemos: Para os alunos/as das escolas públicas estaduais da cidade de Vitória da Conquista, o que significa estar em um ambiente, cuja intenção é a educação formal, que, se por um lado, exige do/da docente um *corpus*⁵⁵ de saber, por outro, exige também dele/a comprometimento, ação e interesse? Estamos conseguindo despertá-los para o entendimento sobre a importância do passado, da memória, das mudanças e permanências e do seu papel como aluno/a?

Poderíamos entender que a relação com a escola e com outras instâncias de conhecimento é a própria relação com o saber. Para Bernard Charlot (2000, p. 77), “a relação com o saber é uma forma de relação com o mundo”. Isso inclui, portanto, a escola. Segundo ele uma das causas dos alunos/as “entrarem na escola”, mas a “escola não entrar neles” é a homogeneização a que estão submetidos/as; o efeito surtido em um indivíduo não, necessariamente, será o mesmo em outro, ainda que estejam envolvidos na mesma intencionalidade. É preciso buscar a relação que cada um desses indivíduos estabelece com uma dada situação.

Para o autor, a interação com o mundo é permeada por um universo de significados. O ser relaciona-se consigo e com o outro por meio do simbólico e, em última instância, é por esse simbólico que ele se relaciona com o saber. A escola deve, então, procurar desvendar o que representa o simbólico para seus alunos e alunas. A relação com o saber, também, é definida pelo tempo marcado pela dialeticidade, um tempo que “[...] não é homogêneo, é ritmado por **momentos** significados, por ocasiões por rupturas; é o tempo da aventura

⁵⁵ Maurice Tardif (2002, p. 36) coloca que esse *corpus* provém de uma mistura mais ou menos coerente de outros saberes e é constituído pelo “[...] saber oriundo da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Sobre o assunto, ver também Clermont Gauthier, 1998.

humana, a da espécie, a do indivíduo”. (CHARLOT, 2000, p. 79, grifo do autor). Esse tempo se interpenetra nas dimensões presente, passado e futuro. O homem na sua historicidade é resultado de construções anteriores, mas também forjador do presente e com a responsabilidade de deixar um legado para o futuro. Esse é outro fator que, no processo de individuação dos/as discentes, a escola deve estar atenta, ao pensar em suas finalidades educativas.

As questões acima apresentadas nos conduzem a outras: será que estamos pensando, ou melhor, nas reais condições da escola, temos condição de pensar sobre qual ou quais relações nossos alunos e alunas estão estabelecendo com o saber? Os/as olhamos como individualidades? Percebemos sua historicidade? Será que o ensinado está fazendo sentido para eles/as? Desejam esse ensinado? Essas questões podem nos livrar da armadilha de fazer do processo ensino-aprendizagem uma colcha de retalhos, com temas/fatos/assuntos sem qualquer conexão com a realidade e o contexto social e cultural do educando/a.

Analisando as dificuldades de encontrar interlocutores, a fim de se estabelecer uma aula-diálogo no ensino médio, especialmente no turno noturno, Ubiratan Rocha (2002, p. 127) entende ser esse um dos motivos “[...] pelo qual muitos docentes passam a reavaliar as suas utopias, isto é, as ambições que possuem em relação ao nível de aprofundamento que podem imprimir aos conteúdos”.

Ainda em relação ao ensino noturno, embora reconheça as dificuldades, a professora Maria do Carmo destaca uma face positiva, pois, se por um lado, o aluno/a chega à escola cansado/a, por outro, é portador/a de maior experiência, pelo fato de ser, na maioria das vezes, trabalhador/a que vivencia a diferenciação de classe e a exploração impingida pelo modelo capitalista, o que facilita o entendimento sobre determinados assuntos.

Embora também considere as barreiras que envolvem o ensino noturno, a professora Rosemary incluiu em sua análise outros fatores que contribuem para a baixa qualidade da

educação escolar no Brasil. Para ela, refletimos pouco sobre a prática, e essa reflexão é de suma importância, pois

não é fácil trabalhar no ensino público, no Estado da Bahia, em uma escola do noturno, de periferia. Meu aluno é de fato o trabalhador dessa cidade, eu trabalho com gente discriminada dentro dela. Não é fácil lidar com a condição de impotência que a gente sente, de vez em quando. E refletir sobre essas práticas é bom porque nos dá uma sacudida (Prof^a. Rosemary).

Ao analisar a importância da reflexão sobre a prática e de como a abordagem qualitativa e o trabalho com história oral temática provoca reflexões também no sujeito da pesquisa, ela considera: “talvez, hoje à noite, quando eu chegar lá na minha sala de aula, eu vou entender que eu tenho um papel com aquelas pessoas, com as quais eu estou trabalhando, [entender] que eu tenho as dificuldades, mas eu tenho um papel a ser efetivado”.

3.2 CURRÍCULO: COMO OS/AS DOCENTES O CONCEBEM

Segundo Antonio Flavio Moreira (2000), é possível afirmar que, na década de 1990, as reformas curriculares executadas pelo Estado não aproveitaram significativamente as tendências que predominavam no campo das teorias curriculares, que, influenciadas pelos estudos culturais, pelo pós-modernismo e pós-estruturalismo, abordavam temas como:

[...] o nexos poder-saber no currículo, a transversalidade no currículo, novas organizações curriculares, as interações no currículo em ação, o conhecimento e o cotidiano escolar como redes, o currículo como espaço de construção de identidades, o currículo como prática de significação, a expressão das dinâmicas sociais de gênero, sexualidade e etnia no currículo, o multiculturalismo. (MOREIRA 2000, p. 118).

Mesmo a dinamização nesse campo não foi suficiente para superar o distanciamento entre o que é produzido na teoria e o cotidiano vivido na escola, tampouco possibilitou a construção de currículos que contemplem as especificidades brasileiras.

Tomaz Tadeu da Silva (2001, p. 13) elenca quatro concepções curriculares:

1) a tradicional, humanista baseada numa concepção conservadora da cultura [fixa, estável, herdada] e do conhecimento [como fato, como informação], uma visão que, por sua vez, se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação; 2) a tecnicista, em muitos aspectos similar à tradicional, mas enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação; 3) a crítica, de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura; 4) a pós-estruturalista, que retoma e reformula algumas das análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação.

As concepções de currículo são importantes e embora apareçam, aqui, segmentadas, e algumas sejam contraditórias entre si, em nossas práticas cotidianas, muitas vezes elas se mesclam num estranho amálgama. Isso ficou patente nas narrativas dos professores/as, que também evidenciam pouca reflexão e conhecimento acerca das teorias curriculares, mas uma experiência curricular intensa.

Talvez por ser currículo um termo polissêmico, pela complexidade e plasticidade que envolve sua conceituação, escolha, transmissão e resultados, as concepções de currículo não são unânimes. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2002, p. 147), depois das teorias críticas e pós-críticas, o currículo pode ser pensado de formas variadas, pois “[...] nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição”.

É importante salientarmos também que o tipo de formação inicial e continuada a que os professores/as estiveram ou estão sujeitos nos cursos superiores também é um fator que influencia as concepções de currículo.

Passando ao relato dos docentes, ara a professora Lígia currículo é:

Todo um histórico de vida. É uma coisa flexível que você está sempre criando, sempre inovando. Também é uma relação de conteúdos que você trabalha. Eu vejo currículo como uma coisa ampla, vai desde um projeto de vida, como também uma proposta que vai sendo trabalhada em uma determinada área (Profª. Lígia).

A professora Janilde o definiu como: “Um meio de nortear o ensino”. O professor Marlúcio percebe o poder imanente à escolha do currículo e seu papel formador de identidade ao afirmar:

Para mim currículo não é só a escolha dos conteúdos que serão apresentados aos alunos. Eu acho que currículo é muito mais. Ele envolve toda articulação, uma discussão sobre ensino na escola. Ele passa por uma questão política, de interesse de cada grupo, de quem está no processo. Mas, currículo é também o processo de organização, de discussão sobre as orientações de uma determinada disciplina, de um determinado grupo de disciplinas que formam uma pessoa (Prof. Marlúcio).

Esse professor entende que o currículo extrapola o próprio assunto abordado. Na sua opinião, “Muitas vezes, nós não ensinamos, somente, com um determinado conteúdo, mas também os alunos percebem quem é você dentro da sociedade na sua luta, por acreditar em determinadas coisas”.

A professora Maria Helena o vê como: “Noções básicas que o aluno tem que adquirir para se situar no mundo”. Enquanto a professora Silvone entende que

é difícil definir currículo, porque envolve tudo o que acontece na escola e no ano letivo. Eu acho que envolve tudo da sala de aula e da escola. Eu acho que currículo engloba tudo; está relacionado à vida do aluno (Profª. Silvone).

A afirmação denota que o currículo não se esgota na instrução formal. Como práxis, ele envolve um campo teórico, mas é também prática socializadora e conscientizadora sobre formas de ser e estar no mundo.

Em um sentido propositivo, a professora Janilde sugere que cada região deveria elaborar seu próprio currículo, porque isso ajudaria a adequá-lo às necessidades de aprendizagem dos alunos e alunas.

Para o professor Genilson, a idéia do que seja currículo deve contemplar a diversidade da sociedade em que vivemos. De acordo com sua opinião, currículo é

um referencial que dá margem para que possamos construir informações, para, dentro da intencionalidade de se construir ensino, de se dar alguma informação ao aluno, um referencial que nos ajudaria a atingir os objetivos que propomos. Eu não vejo currículo apenas como um emaranhado de conteúdos, ou só como elencar conteúdos. Eu vejo currículo a partir de uma série de elementos outros que são importantes, como discutir diferenças, discutir semelhanças, conseguir propor respeito às diferenças, conseguir promover um ensino com intencionalidade (Prof. Genilson).

Assim como o professor Marlúcio, o professor Genilson ressaltou o poder do currículo ao afirmar: “Não percebemos a força que está por trás dele, não percebemos que com ele podemos mover uma série de coisas, podemos proporcionar uma série de coisas”. Observou também sua dimensão (multi)cultural.

De acordo com a professora Maria do Carmo, currículo é:

A escola perceber a necessidade e discutir uma estratégia de trabalho e efetivar essa estratégia, de forma que ela possa satisfazer os anseios da comunidade escolar. Que essa discussão perpassasse o corpo docente, [pois], em se tratando de uma escola de ensino fundamental, os alunos talvez não tenham tanta maturidade para opinar. Mas a gente percebe o interesse do aluno não somente quando ele diz sim ou não, mas no dia-a-dia. Então, currículo seria você criar linhas de trabalho que pudessem atender esses anseios. Isso aí, eu diria, seria o ideal. Mas na prática não é bem assim. Na prática nós temos uma grade curricular montada, onde nós professores não temos a oportunidade de optar e aí pegamos essa grade só para executar (Profª. Maria do Carmo).

Embora considere a complexidade que envolve a seleção curricular, a professora Rosemary entende currículo como “a seleção do conteúdo que vai ser trabalhado com o aluno em sala de aula” e conclui achando “que essa seleção é feita de acordo com aquilo que se julga ser mais interessante e necessário ser trabalhado”. Questionamos: A quem cabe fazer o julgamento do que deve ou não ser ensinado? A esse respeito, Forquin (1992, p. 45) faz uma consideração arguta: escolher é fato, justificar as escolhas, é necessário.

Às respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, podemos acrescentar a idéia de Tomaz Tadeu da Silva (2002, p. 15) sobre a reflexão cotidiana em relação ao currículo. Para ele,

[...] 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.

Essa formação identitária não é somente dos jovens alunos e alunas, mas, também, dos professores e professoras, uma vez que suas escolhas são também forjadas pela subjetividade pessoal e social e pela sua identidade, sempre em formação.

Sobre a participação dos professores/as nas políticas públicas ficam evidentes as contradições no projeto de reforma curricular do ensino médio no Estado da Bahia para adequação à LDB 9.394/96. No ano de 2004, o professor Marlúcio foi eleito delegado com a finalidade de representar a cidade de Vitória da Conquista e a área de Ciências Humanas nos encontros que discutiriam a reforma do ensino médio no Estado. Seu depoimento corrobora o que foi dito no primeiro capítulo, a respeito da pouca, ou quase nula participação dos professores e professoras nesse processo. De acordo com ele

nós recebemos o documento pronto, na escola, para que os professores fizessem uma avaliação da reforma curricular. Uma coisa corrida. Na verdade, eu acho que o governo queria nos mostrar que fez a reforma e que houve participação dos professores. Na realidade, não percebemos essa participação, porque os professores não têm conhecimento do conteúdo do

documento. Alguns professores leram e deram um parecer que ele estava bom, mas ninguém o discutiu a fundo. Então, para mim, é um documento que foi feito pelos técnicos da Secretaria de Educação que vai sair como se tivesse ocorrido uma ampla participação dos professores do estado da Bahia e, na realidade, nós sabemos que não houve essa participação (Prof. Marlúcio).

Ainda segundo o professor, os/as docentes que estiveram reunidos como delegados/as na cidade de Salvador, durante o ano de 2004, cobraram da Secretaria uma posição em relação às condições de trabalho, por entenderem que, se a reforma não fosse acompanhada dessas mudanças, não surtiria o efeito desejado. Mas, a seu ver, ficou claro que já havia um documento pronto e que a participação dos delegados/as serviria apenas para referendar a proposta. Mais que negligenciar a participação do/das docentes, a imposição do documento, o distanciamento em sua elaboração, significa negar sua autonomia intelectual.

Afirmou, ainda, que o documento final pouco acrescentou aos PCNs e que a Bahia não conseguiu construir um projeto próprio para o ensino médio, algo que fosse representativo de sua cultura, que contemplasse suas peculiaridades. Para ele, “[...] quando lemos o documento da Bahia não percebemos tanta diferença dos PCNs em nível nacional. É muito parecido na contextualização, na forma de interpretar as questões do ensino. É a mesma coisa!” (Prof. Marlúcio).

“Conceitos não permanecem estáveis por muito tempo. Eles têm asas, por assim dizer, e podem ser induzidos a deslocar-se de lugar para lugar”. (APPLE, 1999, p. 35). Assim sendo, não podemos buscar homogeneidade na definição de currículo. Ao conceituá-lo as vozes dos colaboradores/as evidenciaram sua polissemia. A diversificação é reconhecida por Philippe Perrenoud (2003, p. 18), ao afirmar ser o próprio currículo “[...] objeto de controvérsias e interpretações divergentes”.

Portanto, conforme nos lembra Roberto Sidnei Macedo, professores/as, protagonistas do processo educativo, podem “[...] constituir-se enquanto autonomia, autorizando-se como sujeitos do currículo, nunca como **objetos** do currículo”. (MACEDO, 2000, p. 30, grifo do

autor). Portanto, cabe aos professores/as, juntamente com os alunos/as e de forma democrática, tomar o currículo a seu favor.

3.3 CURRÍCULO OFICIAL E VIVIDO: TENSÕES, APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

As narrativas evidenciam que, mesmo havendo uma “sugestão curricular” oficial no Estado da Bahia, os professores/as que atuaram na década em foco pouco a seguiam. Havia, portanto, um distanciamento entre o prescrito e o vivido. Constatamos que existia uma diversidade de formas de elaboração e prática do currículo que não se dava somente de escola para escola, uma vez que, na mesma unidade de ensino, um professor/a selecionava determinados conteúdos, enquanto outro/a escolhia assuntos completamente distintos.

Podemos afirmar que havia uma fragmentação e uma dispersão em relação ao ensino de História. De modo geral, cada professor/a realizava o seu trabalho de maneira isolada, sem dialogar com os colegas da própria unidade escolar. Para António Nóvoa (1995, p. 22), isso resulta do fato das escolas dedicarem “[...] pouca atenção ao trabalho de pensar o trabalho [...]” e tem como consequência a redução no potencial tanto do professor/a como da escola.

Ao se referir ao distanciamento entre os/as docentes, a professora Lígia fez uma sugestão:

Eu poderia colocar que há uma dificuldade dos professores conversarem. Mesmo nas ACs,⁵⁶ que deveria ser um horário para os professores se reunirem, discutirem conteúdo, discutirem como trabalhar determinado conteúdo ou algumas questões, acabamos fazendo outras atividades que não são tão interessantes para a prática pedagógica. Nesses horários específicos, que é o mínimo que nós temos, os professores poderiam discutir os conteúdos, como está, como os alunos estão recebendo, como melhorar. E, aí, tentar combinar como deveríamos trabalhar em conjunto. Eu acho que é

⁵⁶ Atividades Complementares. O horário das ACs corresponde a 25% da carga horária total, sendo então destinadas três horas-aula semanais para uma carga horária equivalente a 20 horas. A carga horária é organizada da seguinte forma: 14 horas em sala de aula e 3 horas destinadas às Atividades Complementares.

uma falha muito grande da gente, porque isso cabe ao professor. Cobrar que a escola dê esse espaço para conversar com os colegas (Prof^a. Lígia).

Essa situação de individuação no processo de seleção curricular também foi expressa pela professora Maria do Carmo, para quem, o ensino se dava de forma compartimentada, “os professores não sentavam para planejar, para ver de que maneira poderia sair um trabalho conjunto. Cada um no seu mundo fazia do seu jeito”. Ela ressaltou os problemas que essa compartimentação traz aos alunos/as quando precisam mudar de escola, ainda que esta integre a mesma rede.

Dificuldade semelhante é apresentada pela professora Rosemary ao relatar que seu horário das ACs é dividido com colegas de outras áreas. “Isso é interessante, mas seria muito mais interessante [se] eu estivesse discutindo com os professores da minha área”, afirma.

Esse isolamento revela uma situação incompatível com o processo pedagógico coletivo, pois o exercício da docência ocorre, fundamentalmente, em uma rede de relações entre seus protagonistas. Segundo Michael Apple (1999, p. 184), quando isso não ocorre “[...] reduz as chances de que a interação entre os participantes permita críticas e limita a possibilidade de que possam surgir oportunidades para repensar e desenvolver um ensino compartilhado entre pares”.

A questão do trabalho fragmentado, da dificuldade de compartilhar, também foi apontada pela professora Silvone, que lembrou a necessidade de incluir alunos e alunas. Ela destaca que a forma como a educação escolar está estruturada impede essa participação. Para ela, o planejamento e a seleção curricular não ocorrem como deveria, pois

o certo seria fazer essa programação com o aluno, mas isso nós sabemos que na realidade não é o que ocorre. Cada um faz para levar pronto para a sala de aula. E é uma correria, a realidade é essa, cada um para o seu lado. Às vezes acontecia sentar os professores da mesma área e fazer essa programação (Prof^a. Silvone).

No Estado da Bahia, após anos de lutas promovidas pela categoria dos/as docentes, a Secretaria Estadual da Educação aprovou no ano de 2002 uma redução na carga horária de trabalho em sala de aula. Sendo assim, parte dela passou a ser destinada às Atividades Complementares (AC). No entanto, em função das muitas atribuições que estão a cargo dos professores/as, em razão do processo de burocratização a que estão submetidos, o tempo destinado as ACs acaba sendo utilizado para outras tarefas.

O não-aproveitamento do horário das ACs para o trabalho coletivo aparece no depoimento do professor Marlúcio, responsável pela articulação da área de Ciências Humanas na escola em que leciona.

Esse horário da AC, muitas vezes, não é utilizado da forma que deveria ser. Com relação à formação continuada, nós poderíamos fazer leituras, discutir temas relacionados à nossa área, mas muitas vezes não conseguimos fazê-lo, por uma série de questões dentro da própria escola. No dia da AC [professore/as] têm que atualizar cadernetas, se ocupam com mil e uma atividades e acabam não fazendo as leituras necessárias (Prof. Marlúcio).

Oficialmente, o horário destinado às Atividades Complementares pode ser aproveitado para qualquer atividade relacionada ao ensino. Porém, na prática, devido ao processo de burocratização, denominado por Michael Apple de “controle técnico” sobre o trabalho docente, o tempo pedagógico que poderia servir para realização de estudos, reflexões, troca de experiência, elaboração de projetos e oportunidade para a construção de uma teia de saberes, acaba sendo utilizado, quase que exclusivamente, nessas tarefas burocráticas. O autor nos alerta para o fato de que os educadores e educadoras

[...] precisam entender melhor o que está econômica, política e culturalmente ocorrendo não apenas na sociedade mais ampla [embora isto seja muito importante], mas também com eles mesmos. [...]. Através da análise do que está em jogo aí e através da formação de coalizões para tentar alterar as condições de dominação e subordinação que permeiam a sociedade, podemos também contribuir para o processo da **longa revolução**. (APPLE, 2002, p. 8, grifo do autor).

No que diz respeito às relações entre o currículo oficial e o vivido, o depoimento da professora Maria Helena deixa claro que, embora as prescrições legais existissem, e em alguns momentos seu cumprimento fosse exigido, elas não conseguiam, de fato, ter força sobre o currículo vivido.

Na escola pública a gente seguia, realmente, uma orientação da Secretaria de Educação em termos de rol de conteúdos, até porque tinha alunos que vinham de outra escola, que vinham de outra cidade e então há um direcionamento, “tem que ter”. Mas, sempre teve flexibilidade, e eu nunca abri mão dessa liberdade (Profª. Maria Helena).

A professora Lígia também entende a sala de aula como espaço que pode subverter o currículo oficial. Isso se evidencia ao afirmar:

Eu vejo que na escola pública tem a facilidade de podermos sair um pouquinho do que está estabelecido. Podemos modificar o conteúdo, mesmo que tenha aquele currículo para ser trabalhado, podemos variar. Temos essa liberdade de modificar o conteúdo, de criar situações novas na sala de aula (Profª. Lígia).

A professora Silvone reforça a idéia de que o currículo oficial prescrito poderia ser adotado no todo ou parcialmente, modificado, ressignificado de acordo com as necessidades da sala de aula. Para ela, a sugestão curricular feita pela Secretaria “era flexível, não era rígida” (Profª. Silvone).

De acordo com a concepção de Philippe Perrenoud (2003, p. 17), a mudança do currículo oficial é possível graças ao estatuto e natureza do trabalho docente. Para ele,

[...] a opacidade das práticas pedagógicas e o controle frágil dão aos profissionais, no cotidiano, uma grande abertura em relação à execução, tanto dos programas quanto das exigências. A textos ambíguos e/ou contestados se aliam práticas de ensino e de avaliação que assumem a liberdade de, por vezes, negar-lhes a validade, por outras, insistir fortemente sobre seu sentido ou, ainda, ignorá-los.

Embora defenda a liberdade de selecionar o currículo e que este deve centrar-se na escola, a professora Rosemary entende que essa tarefa deveria acontecer em um processo de discussão mais aprofundado. Para ela

cada um trabalha da forma que quer. Não que eu acredite que o professor não deva ter liberdade pra isso. Eu acredito que a liberdade de selecionar os conteúdos é fundamental. Mas, eu acho que tem que ter uma linha dentro disso que dê uma certa coesão, um ponto fundamental, porque é muito solto (Profª. Rosemary).

A esse respeito, Antonio Flavio Moreira (2000, p. 126-127) nos chama a atenção de que

[...] centrar o currículo na concretude das realidades escolares não pode significar omissão da secretaria ou sua retirada do cenário. Pelo contrário, além dos indispensáveis recursos e incentivos a serem propiciados em sua interação constante com a escola, discussões entre os sujeitos dessa escola e técnicos comprometidos e abertos ao diálogo são necessárias para incrementar a qualidade do trabalho e garantir o sucesso da proposta, que é sempre uma intenção, um projeto, que adquire forma própria em cada escola e em cada sala de aula.

Segundo Michael Apple (2002, p. 42), vários estudos realizados nos Estados Unidos demonstraram que alunos e alunas, especialmente pertencentes às classes trabalhadoras, iam às escolas “matar o tempo”, rejeitando completamente o currículo formal ou dando o mínimo exigido pela escola. Os resultados desses estudos e as narrativas sobre os fazeres dos/as docentes nos levam a questionar: Será que a ausência do diálogo, do (re)pensar o currículo, a fragmentação, não contribui para a falta de estímulo e o comportamento de rejeição dos alunos e alunas ao ensino de História?

Valorizando o papel do/da docente tanto no que diz respeito à seleção, como na condução do currículo vivido, o professor Genilson o/a vê como a locomotiva que conduz o processo de ensino-aprendizagem. Para ele,

existe uma intencionalidade no processo de construção de conhecimento. Todo conhecimento é intencional. Se o professor não for a locomotiva, se ele não conseguir ter essa intencionalidade, levar essa intencionalidade adiante, o processo de ensino aprendizagem se quebra (Prof. Genilson).

De acordo com Gimeno Sacristán (1999, p. 33),

a intencionalidade é condição necessária para a ação, e compreender esse elemento dinâmico e motor é fundamental para qualquer educador, especialmente em um contexto de valores imprecisos e de rotinas estabelecidas diante de desafios importantes que exigem respostas comprometidas.

Pensar sobre a intencionalidade da educação escolar é pensar sobre a responsabilidade que lhe caracteriza, uma vez que sua função, assim como dos demais mecanismos educativos “[...] é a transmissão, a preservação da experiência humana entendida como cultura”. (FONSECA, S., 2004, p. 30). E por que não dizer, espaço de produção de um conhecimento que lhe é próprio.

Ao analisar a educação brasileira, o professor Genilson afirma que a escola não se modernizou, não se adaptou às mudanças que ocorreram na sociedade, por isso “existe um descrédito muito grande em relação à escola e a educação. A televisão, a Internet, tudo isso é muito mais prazeroso do que a escola”. Acredita que a educação escolar pode ser um espaço de transformação, mas não está sendo utilizada para tal. As novas linguagens, a nosso ver, não competem com a educação. Elas podem ser aliadas e, na medida do possível, incorporadas às práticas pedagógicas, pois constituem fontes de saberes históricos.

A professora Maria do Carmo fez uma comparação entre a realidade que encontrou nos anos 90 do século passado e o início do século XXI. Fez ainda uma análise das mudanças sociais ocorridas, que, no entanto, segundo ela, não foram incorporadas pela escola.

Hoje nós temos mais recursos nas escolas, temos profissionais especializados, uma realidade bem melhor em alguns aspectos do que na década de 1990. No entanto, o fruto do nosso trabalho está muito pior. Hoje

nós temos uma série de problemas. Entre esses, a necessidade que o governo tem de apresentar dados numéricos, de cortar gastos com pessoal, por exemplo. Então, cria o inchaço nas salas, cria projetos pra empurrar o aluno para frente. Professores que não têm carga horária são obrigados a pegar cinco disciplinas. Tem os maus gestores da coisa pública. Ao lado disso, vemos uma sociedade nova, em mutação, movida por um monte de problemas sociais, econômicos e políticos. Então, o nosso aluno do século XXI não é o nosso aluno da década de 1990. É um aluno que tem um outro perfil. É um aluno que quer mais. Ou seja, a escola, hoje, não é feita para o aluno. Essa escola está mais para repudiá-lo, ele não se encontra dentro dela. Como o aluno não se encontra dentro dela, como o professor no momento também está um pouco perdido, ele não sabe como lidar com essa problemática; o aluno evade, os professores adoecem (Profª. Maria do Carmo).

Ao abordar essa situação, a professora Maria do Carmo percebe que, ao “expulsar” o aluno/a da escola, graves problemas são criados, e a sociedade não tem dado conta de resolvê-los, formando um círculo vicioso: uma sociedade desigual que produz uma educação de baixa qualidade o que, por sua vez, contribui para agravar os problemas sociais. Diante de tal quadro, é necessário que consideremos “[...] as ‘necessidades’ ideológicas, políticas e econômicas da sociedade na qual as escolas estão imersas e, finalmente, o papel do Estado em tudo isso [...]”. (APPLE, 2002, p. 57), uma vez que a escola não é uma ilha e não pode sozinha resolver os problemas sociais e, muitas vezes, nem os seus próprios problemas, sem mudanças mais amplas e estruturais da sociedade.

Aliada a essas dificuldades, a professora Maria do Carmo também apontou a pouca autonomia dos professores/as, especialmente no que diz respeito a alguns projetos, como, por exemplo, o Correção do Fluxo Escolar (Projeto de Aceleração)⁵⁷ e o PEI.⁵⁸ A esse respeito afirmou:

⁵⁷ Projeto implementado no Estado no ano de 2000 “com vistas a reduzir o alto índice de defasagem idade/série entre os alunos/as matriculados/as na rede pública de ensino, utilizando uma proposta de aceleração respaldada na LDB 9394/96, e na Resolução do Conselho Estadual de Educação 127/97, e Parecer 255/99, publicado em D.O.E. de 09/02/2000”. Extraído de: <<http://www.sec.ba.gov.br/fluxo/fluxo.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2006.

⁵⁸ Programa de Enriquecimento Instrumental. Trata-se de um projeto educacional elaborado em Israel, comprado e aplicado nas escolas baianas a partir de 1999 com o objetivo de desenvolver a cognição lógico-matemática dos alunos/as. Ainda não há estudos ou avaliações aprofundadas sobre os resultados desse programa que ocupa uma carga horária considerável, se comparada a outras disciplinas como a própria História, de três horas semanais.

[...] muitas vezes o professor está envolvido numa engrenagem maior, onde ele não tem oportunidade de discordar. Às vezes ele é obrigado a acatar, por exemplo, determinados programas por uma questão econômica. E em função de tudo isso, ele não tem liberdade política de mudar o quadro. Por uma questão financeira, ele é obrigado a se acomodar (Profª. Maria do Carmo).

Para ela, ao ter que lecionar com base nesse “currículo enlatado”, o professor/a passa a contribuir para que os governos tenham dados numéricos, considerados positivos sobre a diminuição no índice de analfabetismo e a idéia que se investe em educação, quando em verdade, o que está sendo formado são analfabetos funcionais. Segundo seu entendimento, o/a docente acaba sendo envolvido/a nesse processo, que considera uma engrenagem em que não lhes resta muitas oportunidades de ação e liberdade pedagógica. As tensões e submissões ocorrem, muitas vezes, por não haver disponibilidade de carga horária compatível com a sua formação. E conclui: “Então você é obrigada a repetir aquilo que o oficial quer que você repita”, o que acaba por fazer do professor um monitor, desqualificando sua função. O que, aparentemente, se configura como uma aproximação é fruto de um feixe de tensões.

Analisando propostas curriculares sob forma de “pacotes”, Apple (1999, p. 210) afirma:

No contexto imediato, alguns professores podem interpretar isso como uma ajuda e apreciá-la como mais um recurso. Mas, num contexto mais amplo, retira do professor um componente vital do processo curricular. Através do tempo, estas práticas compensatórias de curto prazo funcionam como privações porque limitam o escopo intelectual e emocional do trabalho dos professores.

Ainda que o Estado esteja imbuído de boas intenções para erradicar o analfabetismo entre jovens e adultos, evitar a evasão escolar e melhorar a qualidade no processo de ensino-aprendizagem, esses programas pré-elaborados revelam-se, na maioria das vezes, inadequados, distantes da formação do professor/a e enfraquecem a discussão sobre o papel da escola, enquanto *lócus* de produção e gestão de um projeto pedagógico. A autonomia escolar e do/a docente é ignorada.

Quanto as DCNs e os PCNs para o ensino médio, instituídos nos últimos anos da década de 1990, não chegaram, imediatamente, às escolas. Isso só ocorreu, efetivamente, a partir dos anos 2000 e mesmo que o recorte temporal dessa pesquisa seja, justamente, esse ano, os professores/as fazem breves referências aos PCNs. Contraditoriamente ao esperado pelo Estado, essas definições ainda são pouco consideradas em suas práticas e no processo de seleção curricular. Constatamos que até o ano de 2005 não foi realizada pelos professores e professoras uma discussão mais aprofundada desses Parâmetros.

Entretanto, os “prescritores” acabam chegando por meio dos livros didáticos que passam pela aprovação do MEC e são organizados de acordo com a prescrição legal. Ainda que esse currículo oficial diretamente não tenha tanta força no processo de seleção curricular vivido na escola, se o livro didático continuar a ser a principal forma de realizar essa seleção, o oficial veiculado por meio dele será implementado, sem questionar se, de fato, ele coincide com a intencionalidade do processo educativo e se respeita as especificidades das escolas.

Outra questão deve ser considerada no processo de seleção curricular, o acúmulo de informações e conhecimentos, especialmente os que compõem a produção historiográfica. Se os professores/as de História não se mantiverem atualizados sobre essa produção, correm o risco de trabalharem com saberes históricos escolares distantes das novas investigações, descoladas das produções historiográficas.

Entendendo que a seleção curricular deve ser relativizada a fim de que não contemple somente as prescrições de caráter nacional, ou somente de caráter local, Selva Fonseca (2004, p. 35) aponta algumas questões a serem consideradas nesse processo, que, de acordo com sua opinião deve incluir:

[...] conteúdos que fazem parte da chamada cultura comum, permitindo a todos os alunos igualdade de acesso ao que há de mais universal e permanente nas produções do pensamento humano, mas também conhecimentos de experiências históricas específicas dos grupos e projetos representativos para a história de cada um. Em outras palavras, buscam-se o

respeito à diferença, à diversidade, o espírito democrático, a tolerância e a solidariedade, sem perder de vista as referências universais da cultura, dos problemas e da história dos homens.

Consoante com a própria ciência histórica que, constantemente, tem reelaborado suas explicações sobre o passado, reinventando-o e tentando responder a novas indagações, as concepções sobre currículo, a formação dos alunos e alunas, requerem novas práticas escolares.

Devemos estar atentos a essas questões porque

no espaço da sala de aula, é possível o professor de história fazer emergir o plural, a memória daqueles que tradicionalmente não têm direito à história, unindo os fios do presente e do passado, num processo ativo de desalienação. Mas também pode, inconscientemente ou deliberadamente, operar o contrário, apenas perpetuando mitos e estereótipos da memória dominante. (FONSECA, S., 2004, p. 35).

Nosso mundo de certezas ruiu, vivemos a era das dúvidas, das suspeitas. Nesse sentido, é preciso (re)pensar o ensino de História e, dentro dele, a elaboração do currículo e as finalidades do processo educativo, a fim de que sejam mediadores na construção de sociedades mais democráticas e de respeito à pluralidade.

Um dos papéis da História é indagar o pretérito na busca de compreendê-lo e possibilitar mudanças no presente. O historiador/a impregnado de passado vive o tempo do agora, das indagações, e, nesse agora, não pode mais contar com as metanarrativas. A esse respeito Sandra Pesavento (2004, p. 62) interroga: “O historiador, realmente, pode concluir que hoje, possui mais dúvidas que certezas, mas isso, afinal de contas, não seria a base e o fundamento de toda a aventura do conhecimento?”. Parafraseando suas indagações, interrogamos: e o processo educativo, também, não é aventurar-se pelo novo/velho processo de descoberta? Estamos nos tempos das incertezas. Vamos nos aventurar nesse tempo.

As possibilidades de mudança podem não estar presentes no currículo posto pelo oficial ou pelo livro didático, mas sim no currículo vivido que é reinventado, reconstruído por professores/as e alunos/as cotidianamente, convergindo para um ato criativo, adaptativo no real imediato que é a sala de aula. O currículo pode trilhar outros caminhos. Aliás, trazer os alunos e alunas para essa discussão é ainda um desafio a ser enfrentado.

Não entendemos que o currículo seja o único território de disputas, de possíveis alterações da realidade. Temos consciência de que “as condições de trabalho dos professores, nomeadamente os constrangimentos institucionais também constituem entraves às práticas inovadoras”. (ESTEVE, 1995, p. 107) e que a educação formal nos vincula “[...] a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas”. (GOODSON, 2003, p. 106). O que estamos advogando é que o professor/a (re)conquiste sua autonomia na elaboração curricular. Uma autonomia politicamente comprometida com mudanças sociais e com bases éticas, entendendo que essa elaboração deve ser pautada na reflexividade e na constante reavaliação/ressignificação, uma vez que não devemos considerá-la, definitivamente, pronta. Diante disso, queremos reafirmar a importância e o poder que tem o currículo no difícil processo de transformação. Lembrando Apple (2002, p. 102), se ainda encontramos pessoas que resistem e mantêm “[...] seus conhecimentos, humanidade e dignidade, então a ação curricular pode ser mais importante do que imaginamos”.

As narrativas dos professores/as nos revelam que existem aproximações entre o currículo vivido em sala de aula e o que é definido pelos órgãos estatais. Essas aproximações se dão de diversas formas e também na medida em que, para não correr o risco de prejudicar os alunos/as, caso mudem de escola ou de rede, “cumprem”, mesmo que em parte, as “sugestões” oficiais.

Distanciam-se, entretanto, quando atentam para a realidade do cotidiano, quando “adaptam” o oficial às necessidades da sala de aula, às singularidades do grupo de alunos,

quando tentam perceber e trabalhar a “relação com o saber” que os alunos/as demonstram de maneira clara ou tácita.

A zona de fronteira entre aproximar-distanciar acaba compondo um cenário permeado por tensões do ponto de vista epistemológico, pedagógico e político, quando a escola e seus agentes não validam o conhecimento proposto pelo oficial. Nesse caso, os/as principais protagonistas da relação ensino-aprendizagem buscam outros caminhos e outros conhecimentos que sejam significativos para sua cultura pessoal e social. Essa disputa leva a indagações sobre o conhecimento socialmente válido. No caso particular de História, nos remete a questionamentos sobre o que da produção historiográfica mundial e do Brasil vale a pena ser transmitido, discutido e reelaborado em sala de aula. Como isso deve ocorrer? Com que sentido?

Essa zona de fronteira está vinculada a aspectos políticos, numa concepção ampla desse termo. A negação, ainda que parcial, limitada, do que prescreve o oficial pode se dar no campo da contestação aberta por meio das lutas sindicais, dos embates eleitorais ou pela negação velada. No último caso, o currículo que compõe o projeto pedagógico da unidade escolar pode coincidir com o oficial. No entanto, sua reconstrução na sala de aula se processa de forma diferenciada, o que foi narrado por uma das professoras entrevistadas.

A correlação de forças no campo político é desigual. Por representar a maioria da população e ter em suas mãos amplas atribuições, o Governo acaba por localizar-se na esfera do macropoder. No caso brasileiro, essas atribuições vão, muitas vezes, além do que é estabelecido em lei, pois a estrutura administrativa do país carrega o ranço colonial em que público e privado tendem a confundir-se. Outro fator que contribui para esse alargamento de poder é nossa frágil democracia e a prática de uma cidadania vacilante.

É na esfera do micropoder que a força dos professores/as pode manifestar-se, pois é ele/a quem detém o controle do processo de ensino-aprendizagem. Dependendo da concepção

de história, de currículo e da forma como são abordados, pode desvelar a realidade e ajudar na construção de identidades próprias, na vivência da cidadania plena, contribuindo para o rompimento das relações de poder que se instituem de cima para baixo e privilegiam alguns em detrimento da maioria.

Por meio das entrevistas, foi possível observar que os distanciamentos ocorrem no campo didático. Ao realizar a transposição do conhecimento oficial – manifesto nos manuais didáticos ou nos programas – os professores/as mobilizam seu repertório de saberes, construído ao longo da formação inicial e permanente, da experiência profissional, permeado pela sua subjetividade pessoal e social.

Pensar sobre a fabricação do currículo e na forma como ele é vivido em sala de aula, é pensar no *como* e no *porquê* das escolhas. E transcender a isso é analisar o tipo de formação que está nele embutida, considerando o que ele diz, mas também o que cala. Isso demanda exercício de permanente reflexão que deve ser enfrentada por todos os professores e professoras.

Atentos às finalidades do processo educativo, é necessário que olhemos o currículo, particularmente, o currículo de História, como algo que deve ser constantemente reelaborado, ressignificado, acompanhando os embates e as mudanças pelas quais passa a sociedade, tarefa da qual os professores e professoras do século XXI não podem se furtar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações entre o currículo oficial, prescrito nas DCNs, nos PCNs, nas *sugestões curriculares* e nos livros didáticos, e o currículo vivido, expresso nas vozes dos professores/as e nos diários de classe, evidenciam embates que se travam cotidianamente, tensões, aproximações e distanciamentos mediados pelos saberes e práticas escolares que se dão no campo político, epistemológico e pedagógico. Nessa tessitura, estão envolvidos professores/as, alunos/as, gestores/as, especialistas e a comunidade em geral.

A tensão se estabelece à medida que o currículo oficial tenta, como um polvo de longos braços, abarcar o cotidiano da escola sem atentar para suas especificidades, surpresas, imprevisibilidades e singularidades. Elaborado longe do espaço escolar e, na maioria das vezes, sem a participação dos/das principais envolvidos/as no processo de ensino-aprendizagem, tenta se estabelecer não somente por meio de leis, decretos e portarias, mas, também, pela indústria cultural expressa nos livros didáticos,⁵⁹ materiais paradidáticos e recursos audiovisuais. Evidencia-se como se fosse destituído de neutralidade. Subjacente a ele há um discurso legitimador e, por isso, com poder de definir os conhecimentos socialmente válidos que merecem ser transmitidos ou esquecidos.

Na tensão existente entre currículo oficial e vivido, é possível perceber aproximação quando os professores/as se apropriam das *sugestões de conteúdos* elaboradas pela SEC-BA e quando utilizam o livro didático como o maior referencial na seleção de conhecimentos.

O currículo vivido se afastava do prescrito quando os/as docentes adaptavam, recriavam, faziam mudanças parciais ou o abandonavam totalmente. Nenhum dos sujeitos o aceitava incondicionalmente. O distanciamento se dava ainda quando os livros didáticos

⁵⁹ Embora não o trate como um “super-poder” Apple (1999) demonstra a influência que o Estado exerce sobre a elaboração e distribuição do livro didático.

indicados pela SEC-BA, embora em grande parte contemplassem suas sugestões, também extrapolavam o oficial, afastando-se dele. Uma outra manifestação desse distanciamento pode ser verificada por meio das metodologias desenvolvidas e pelas concepções de História, disseminadas e recriadas no currículo vivido.

No primeiro capítulo, analisamos o currículo oficial como algo que não é destituído de neutralidade, trazendo de forma implícita ou explícita valores de determinados grupos. A mesma afirmativa é válida para o currículo vivido, que também comporta intenções e interesses e se liga à concepção de mundo, de educação e de história dos/as docentes.

Num momento em que as teorias curriculares já se encontravam em ampla revisão, em processo de discussão em nível internacional, no Estado da Bahia, foi possível constatar a existência de um currículo elaborado e encaminhado às unidades escolares pela Secretaria Estadual da Educação, corporificado apenas em uma “lista de conteúdos”, na indicação de livros didáticos e em objetivos a serem alcançados. Não há qualquer referência teórica, seja do campo do currículo, da História ou da Educação, que embase essa listagem. O documento não se preocupa em explicitar e situar o lugar de onde fala, o contexto em que foi produzido, simplificando o que ocorre na sala de aula.

A história a ser ensinada prescrita nesses currículos priorizava o estudo da Europa, em detrimento da História do Brasil, e silenciava, totalmente, a respeito da história regional e local. Mantinha a idéia etapista e mecanicista ao interligar os fatos em causas e conseqüências. As discussões, as novas abordagens no campo da historiografia, não foram incorporadas e não contemplavam as chamadas “minorias” nem a diversidade cultural.

Todos/as os/as colaboradores/as da pesquisa foram unânimes em afirmar que o espaço da sala de aula deve ser entendido como local do debate, do diálogo, onde apareça não somente a fala do professor/a, as vozes dos alunos/as também precisam ser ouvidas. Flávia Caimi (2001, p. 120) constatou em outra pesquisa que as

[...] atividades como trabalhos ditados, aulas expositivas, longos questionários e leitura repetida do livro didático são ainda muito comuns no ensino de história. Trata-se de atividades que correspondem a um verbalismo vazio, no qual os conteúdos se centralizam apenas no discurso, sem possibilitar a interação do aluno com o conhecimento histórico, nem a elaboração mental, oral e escrita, por parte dele.

Essa interação – conforme definem os sujeitos – pressupõe que o processo de ensino-aprendizagem deve ser dialógico. Concordamos com a autora citada e questionamos: A forma como vimos trabalhando e os ruídos da comunicação têm, realmente, oportunizado ouvirmos as vozes dos nossos alunos/as?

Ao longo deste trabalho, explicitamos que a questão não é ser contra ou a favor de um currículo oficial, seja em nível estadual ou federal. O que devemos considerar é seu caráter, suas intencionalidades implícitas ou explícitas. É importante perceber os grupos que se fazem presentes e ausentes, que vozes ecoam e calam. Especialmente, no que diz respeito ao ensino de História, quais concepções de História ele contempla, qual visão de mundo e projeto social expressa, que tipo de cidadania defende. Sendo um território de disputa, devemos estar atentos ao que silencia, ao que diz e ao que “dita” o currículo oficial, a fim de percebermos nas “cores de suas tintas” a favor de quem ou contra quem ele se coloca.

Atentos à polissemia do termo currículo e ao que nos adverte os especialistas desse campo, devemos olhá-lo e entendê-lo não somente como grade curricular ou seleção de conteúdos, mas como espaço de disputas e rejeições, de desvelamentos e ocultações, como formador de identidades, como mapas sem fronteiras definidas e passíveis de mudanças, como algo que, enquanto é feito, se faz.

De acordo com os depoimentos, foi possível perceber que mudanças importantes começaram a ocorrer no ensino de História no município de Vitória da Conquista nos anos de 1990, como a diversificação de métodos de ensino, a introdução de novas concepções de História e a busca pelo prazer que a disciplina pode proporcionar. Os professores/as recém-

formados, concursados, tentaram despertar nos/as discentes a idéia de que somos todos/as, indiscriminadamente, sujeitos históricos.

Vivemos um tempo paradoxal. Enquanto as liberdades individuais e sociais avançam, também a exploração e a intolerância recrudescem. Um tempo em que tanto a escola quanto seus atores/atrizes precisam se atualizar a fim de que não sejam antigas personagens deslocados/as do novo cenário, pois, é nesse tempo sem nexos, de transgressão/rompimento de fronteiras “[...] que nós educadores e educadoras (pós)críticos/as, nos vemos moralmente obrigados, mais do que nunca, a fazer perguntas cruciais, vitais sobre nosso ofício e nosso papel, sobre nosso trabalho e nossa responsabilidade”. (SILVA, 2001, p. 8).

Nesse “eterno mundo em transe”, muitas são as indagações, algumas sequer serão respondidas. Mas isso deve nos estimular a atitudes reflexivas e um novo (?) olhar sobre o fazer docente.

Pensar sobre a constituição do conhecimento, os objetivos e as funções sociais da educação nesta pesquisa, nos levou também a pensar em diálogo com os professores/as e autores, no tipo de concepção curricular que temos utilizado como base em sala de aula. Estaremos sendo tradicionalistas? – título que ninguém quer assumir – tecnicistas? Críticos ou pós-estruturalistas? Conceituações que não aparecem nas narrativas dos sujeitos da pesquisa e que nos levam a inferir que, ainda, são poucos os estudos e reflexões no campo do currículo. Refletimos também sobre a pertinência dessas classificações. As narrativas nos revelam uma complexidade e riqueza de experiências.

Ao chegarmos ao final de um trabalho de pesquisa, guardamos a sensação que muito havia por ser dito, que outro tanto nos escapou dos sentidos e da sensibilidade. É bom que seja assim, pois a produção do conhecimento deve se complementar, formando uma teia. Estar aberto a incertezas e indeterminações.

Esperamos ter conseguido responder as perguntas por nós formuladas sobre o fazer do professor/a de História na década de 1990 e alcançar os objetivos que nos moveram. Que esta investigação represente uma contribuição para o debate sobre educação, ensino de História, currículo, especialmente no Estado da Bahia, onde ainda há várias lacunas no que diz respeito a esses temas. Esperamos que este trabalho instigue outros questionamentos e estimule novas experiências de criação, que estimule o “olhar que pergunta”, pois fazer ciência é alojar/desalojar/realojar.

Procuramos dar acesso às vozes dos/as docentes de História, não nos preocupando em aferir verdades, mas ouvir atentamente, vivendo o desafio de educar o olhar, a audição, na tentativa de desvelar, de registrar os fazeres e saberes por eles/as narrados e, de alguma forma, proporcionar espaços e tempos de reflexão sobre o que mudou e o que permanece em sua prática, sobre a importância de ser professor/a e de se verem também como produtores de uma história.

No trabalho com as fontes orais, uma coisa deve ser destacada, embora no caso dessa pesquisa os/as docentes fossem interrogados sobre o passado, o fato de ainda exercerem a docência, faz com que em suas narrativas passado e presente se interpenetrem num só tempo. Nesse caso, os relatos das experiências vividas mesclam-se com o que é realizado, o ausente se faz presente no aqui e agora, o lembrar, o rememorar não representam o exato vivido, mas, sim, sua reconstrução, uma representação. Quem viveu também não é mais o mesmo/a, pois carrega em si as experiências e a imbricação de sua memória individual com a memória social e coletiva. (Como o treco estava deslocado antes, passei para cá).

Alguns concordarão com a “realidade” narrada neste trabalho. Outros poderão complementá-la. Outros tantos divergirão. Pois “[...] a cada dia descobrimos que aquilo que um dia demos o nome de **realidade** é, na verdade, uma leitura de mundo que as pessoas que a vivem contam para elas, sobre elas e entre elas”. (BRANDÃO, 2003, p. 82, grifo do autor). É

assim que a ciência se constrói, que a humanidade se transforma, errando, acertando, arriscando-se, cada um, a seu modo, reinventando a vida num processo cíclico que, ao mesmo tempo em que carrega o já vivido, pode construir uma sociedade melhor para todos.

Ao caminhar por zonas fronteiriças entre História, Educação e Currículo, nosso olhar sobre esses campos se modificou. Nosso compromisso com um ensino que possibilite emancipar o ser e propor um mundo com mais pontes e menos barreiras se ampliou. Um mundo sem opressão, no sentido mais amplo do termo. O ensino de História é parte dessa construção!

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 28-41. (Coleção Repensando o ensino).

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Educação e poder**. 2. reimpressão. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. 2. ed. Tradução de Maria Isabel E. Bujes. Petrópolis: Vozes, 1999.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 37- 48.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. (Repensando o ensino).

BLOCH, Marc. **Introdução à história**. 2. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1987.

BOM MEIHY, José Carlos S. **Manual de história oral**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2003. (Série saber com o outro, v. 1).

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. Tradução de Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.

_____. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CADERNOS CEDES. Ensino de história: novos horizontes. Campinas: Cortez; Cedes, v. 25, n. 67, set./dez. 2005.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.

CANEN, Ana. **Metodologia da pesquisa: abordagem qualitativa**. Módulo do Programa Veredas. Unidade 1 – Metodologia e Pesquisa, p. 216-240.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** 2. ed. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Filosofar no Presente).

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia.** 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980. (Coleção Primeiros Passos).

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-223, 1990.

COUTO, Regina Célia do. **Formação de professores/as de história e multiculturalismo:** experiências, saberes e práticas de formadores/as. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

CRUZ, Marília Beatriz Azevedo. O ensino de história no contexto das transições paradigmáticas da história e da educação. In: NIKITIUK, Sônia M. Leite. (Org.). **Repensando o ensino de história.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época, v. 52).

DEMO, Pedro. **A nova LDB:** ranços e avanços. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, 1995.

FENELLON, Déa. Pesquisa em história: perspectivas e abordagens. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Análisis de la implantación del nuevo currículo de Historia de la Universidad Católica del Salvador de Bahía – Ucsal – 1990.** Texto digitado. Apresentado no Seminário do Programa de Doutorado Innovación Educativa – Universidad Autónoma de Barcelona.

_____. **O ensino de História nas escolas de ensino fundamental e médio de Salvador de Bahia:** análises de variáveis e a contribuição do computador. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 1997.

_____. **A formação e a prática dos professores de História:** enfoque inovador, mudança de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do Estado da Bahia, Brasil. 2004. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2004.

_____. (Coord.). **Ensino de história:** reflexões e novas perspectivas. Salvador: Quarteto, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada.** 4. ed. Campinas: Papirus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Livro didático de História e Geografia: abolir, complementar ou diversificar? In: **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 39-45, jun./jul. 1998/1999.

_____. **Ser professor no Brasil: história oral e de vida.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Didática e prática do ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & ensino de história.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Série: História & reflexões, n. 6).

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. Uma escola, muitas culturas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas.** 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. (Guia da escola cidadã, v. 1).

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Org.). **O sentido da escola.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 17-41.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construindo um novo currículo de história. In: NIKITIUK, Sônia M. Leite. (Org.). **Repensando o ensino de história.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época, v. 52).

GATTI JR., Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990).** Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GAUTHIER, Clermont. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: _____ et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí, RS: Unijuí, 1998. p. 17-37.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação.** Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1983.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.** Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson, Learning, 2002.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** 6. ed. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 2003.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

HENTZ, Maria Izabel de Bortoli. Parâmetros curriculares nacionais e multiculturalidade no currículo. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 57-78, jun./jul. 1998.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX, 1914,1991.** 2. ed. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 42-66. (Coleção Repensando o ensino).

KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2003.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange J. (Org.). Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo na narrativa, leitura e escrita dos professores. In: _____. **História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação.** São Paulo: Ática, 1996. p. 13-42.

KUENZER, Acácia Zeneida. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LE GOFF, Jacques. **A história nova.** 3. ed. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. **A história que se conhece, a história que se ensina.** 1997. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 1997.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002. (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).

MACEDO, Roberto Sidnei. A raiz e a flor. A gestão dos saberes para o desenvolvimento humano: inflexões multirreferenciais em currículo. **NOESIS: Revista do Núcleo de Currículo, Comunicação e Cultura, Salvador**, v. 1, n. 1, p. 29-47, 2000.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** 2000. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MEIRELES, Cecília. **Os melhores poemas de Cecília Meireles.** 14. ed. Seleção de Maria Fernanda. São Paulo: Global, 2002, p. 48-49.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina: Eduel, n. 9, p. 9-35, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 2. ed. Tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antonio Flavio B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990. (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico).

_____. Propostas Curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 73, p. 109-138, 2000.

MOURA, Michele Cristina; FONSECA, Selva Guimarães. Saberes e práticas pedagógicas de ensino de história: implementação dos PCNs nas séries fundamentais do ensino fundamental. In: ARIAS NETO, José Miguel. (Org.). **Dez anos de pesquisa em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 591-606.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. Memória, história e historiografia. Dossiê ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, n. 25-26. Anpuh. Marco Zero. STC-CNPQ-FINEP, 1992-1993.

NEVES, Joana. A graduação em história – etapa do ensino de história voltada para a formação do professor/pesquisador. In: ARIAS NETO, José Miguel. (Org.). **Dez anos de pesquisa em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 76-81.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino de história**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PENIN, Sonia T. de Sousa. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº. 19, p. 9-27, jul. 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção História &... Reflexões).

PINHEIRO, José Gledison Rocha. **Epistemologia, linguagem e ensino de história: sentido implicado e compreensão respondente no encontro dialógico entre palavras e contrapalavras**. 2004. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2004.

PINSKY Jaime. (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando o ensino).

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17- 36.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. **Poderes instáveis em educação.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. (Org.). **História e história da educação.** O debate teórico-metodológico atual. 2. ed. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Da nova LDB ao plano educacional de educação:** por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção polêmica do nosso tempo, v. 40).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 54-66. (Coleção Repensando o ensino).

SILVA, Marcos A. da. **História:** o prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUSA, Maria Aparecida Silva de. **A conquista do Sertão da Ressaca:** povoamento e posse da terra no interior da Bahia. Vitória da Conquista, BA: Edições Uesb, 2001.

SUAREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão.** Crítica ao neoliberalismo em educação. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SZYMANSKI, Heloisa. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 4).

TANAJURA, Mozart. **História de Conquista:** crônica de uma cidade. Vitória da Conquista: Brasil Artes Gráficas, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado.** História oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. **O ensino de história:** inventos e contratempos. 2003. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

FONTES IMPRESSAS E DOCUMENTOS CONSULTADOS

BAHIA (Estado). Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 127 de 23 de janeiro de 1998. Fixa normas preliminares visando à adaptação da legislação educacional do Sistema Estadual de Ensino às disposições da Lei 9394/96, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Salvador, 23 jan. 1998, p. 25-27.

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação. Portaria n. 1.285 de 28 de janeiro de 2000. **Diário Oficial do Estado**, Salvador, 28 jan. 2000, p. 16-19.

BAHIA (Estado). Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 124 de 24 de outubro de 2001. Convoca as Instituições de Ensino a adequarem seus cursos às Diretrizes Curriculares Nacionais e legislação vigente, na forma que especifica. **Diário Oficial do Estado**, Salvador, 11-12 nov. 2001, p. 21.

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação. Portaria n. 3.157 de 16 de abril de 2002. **Diário Oficial do Estado**, Salvador, 17 abr. 2002, p. 14-15.

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação. **Projeto pedagógico da escola**: orientações para elaboração. 3. ed. Revista e ampliada. Salvador: Secretaria da Educação, 1998, 54 p.

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação. **Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia**: Lei n. 8.261 de 29 de maio de 2002. Salvador: Secretaria da Educação, 2002.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2005.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 14 jul. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 3 de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em : <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0398.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2005.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Câmara de Ensino de 1º e 2º graus. **Resolução n. 06 de 07 de outubro de 1996**. Reforma o Núcleo Comum para os currículos de 1º e 2º graus. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis>>. Acesso em: 3 ago. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio: bases legais. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999b.

BRASIL. **Constituição Federal.** Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 3 ago. 2005.

DIREC-20. **Assessoria Pedagógica de História.** Listagem de conteúdos programáticos. Vitória da Conquista, 1996. Texto datilografado.