

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

Patrícia Karla Soares Santos Dorotéo

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA:
um estudo sobre práticas curriculares desenvolvidas em uma política
educacional específica**

Belo Horizonte
2012

Patrícia Karla Soares Santos Dorotéo

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA:
um estudo sobre práticas curriculares desenvolvidas em uma política
educacional específica**

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

Orientadora: Prof. Dra. Maria Inez Salgado de Souza

Belo Horizonte
2012

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

D715e Dorotéo, Patrícia Karla Soares Santos
O ensino de história no ciclo de formação humana: um estudo sobre práticas curriculares desenvolvidas em uma política educacional específica / Patrícia Karla Soares Santos Dorotéo. Belo Horizonte, 2012.
187f. : il.

Orientadora: Maria Inez Salgado de Souza
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. História – Estudo e ensino. 2. Currículos. I. Souza, Maria Inez Salgado de.
II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 93:373

Patrícia Karla Soares Santos Dorotéo

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA:
um estudo sobre práticas curriculares desenvolvidas em uma política
educacional específica**

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

Maria Inez Salgado de Souza (Orientadora) – PUC Minas

Lanna Mara de Castro Siman – UEMG

Magali de Castro – PUC Minas

Belo Horizonte, 09 de fevereiro de 2012.

Aos meus professores, minha eterna gratidão pelo muito com que contribuíram para o que sei e para o que sou.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo Divino Amparo em todos os momentos.

A Professora Doutora Maria Inez Salgado de Souza, orientadora deste trabalho, por ter sido interlocutora atenta, permitindo-me dois anos de convivência nos quais dividiu comigo o seu conhecimento, bem maior que se pode compartilhar.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas, pelos conhecimentos construídos ao longo de todo o curso.

As professoras da banca examinadora, pela disponibilidade e atenção dada ao meu trabalho.

A Valéria, Cristiane e Claudio, pela presteza do atendimento, sempre gentil.

Aos meus colegas de curso, pela partilha de ideias.

A CAPES, pelo auxílio por meio da bolsa PROSUP I, o que possibilitou a construção efetiva deste trabalho.

Aos profissionais da escola campo, por permitirem a realização desta pesquisa, abrindo as portas da escola e partilhando suas percepções acerca do problema investigado.

A S., minha antiga professora da 6ª série, cujas coincidências da vida possibilitaram-me novo convívio para a investigação desta pesquisa. Agradeço pela confiança e acolhida sincera.

A professora M., por me permitir entrar em sua sala de aula, e acompanhar suas práticas, tornando-se, dessa forma, também minha professora.

A minha mãe Conceição, ao meu pai Jorge, a minha irmã Ana e aos meus tios Marlene, Claudia e Paulo, por me ensinarem o verdadeiro significado da palavra família, apoiando-me e deixando explícita a confiança de que eu seria capaz de concluir este trabalho.

Ao Paulo Henrique, como companheiro, agradeço pelos incentivos, pela confiança e por estar sempre ao meu lado. Como colega de profissão, agradeço pela troca de ideias, concordâncias e discordâncias, reflexões tão salutares para o desenvolvimento desta pesquisa.

O senhor mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. (ROSA, 1963).

RESUMO

O Ciclo de Formação Humana é a política educacional adotada pelo município de Contagem/MG desde o ano 2000 e está embasado em teorias que priorizam a formação humana do sujeito, demandando uma nova concepção de educação, novos métodos e práticas. A História é uma disciplina que está imbricada em uma profunda relação com as práticas sócio-políticas e culturais da sociedade e tem, em seus estudos recentes acerca do ensino, uma tendência a priorizar a incorporação de novos objetos e práticas. Pressupostos afins entre o Ciclo de Formação Humana e o ensino de História revelam a confluência para um objetivo em comum: uma educação que favoreça o desenvolvimento do educando como ser social, capacitado para um posicionamento crítico da sociedade. Tal objetivo tende a se concretizar no espaço onde a prática pedagógica naturalmente ocorre, a sala de aula. Nesse sentido, o interesse desta pesquisa é analisar como as aulas de História recontextualizam as diretrizes curriculares do 3º Ciclo de Formação Humana em suas práticas cotidianas, em uma escola municipal de Contagem/MG. Para tanto, utiliza-se como campo teórico os estudos do currículo, em suas teorias críticas e pós-críticas, aportes da política educacional e estudos recentes acerca do ensino de História. Dada a natureza do objeto, optou-se pela pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e explicativa. Os achados dessa pesquisa evidenciam a maior influência das diretrizes do Ciclo no campo administrativo, sendo que na prática cotidiana, há o predomínio das concepções pedagógicas subjetivas das docentes de História sobre as orientações curriculares, o que tende a endossar o forte protagonismo do professor ao recontextualizar e implantar as propostas curriculares.

Palavras-chave: Currículo. Ciclo de Formação Humana. Ensino de História. Práticas curriculares.

ABSTRACT

The Cycle of Human Formation is the educational policy adopted by the municipality of Contagem / MG since 2000 and is grounded in theories that emphasize the human formation of the subject, requiring a new conception of education, new methods and practices. History is a discipline that is embedded in a deep relationship with the socio-political and cultural practices and it has, in its recent scholar works, a tendency to prioritize the incorporation of new objects and practices. Both the Cycle of Human Formation and teaching of History reveal the confluence of a common goal: an education that fosters the development of the individual student as a social being, capable of critical assumptions of society. This objective tends to be observed in the space of teaching practice: the classroom. In this sense, the objective of this research is to analyze how the History's lessons recontextualize the curricular guidelines of the 3rd Cycle of Human Formation in their daily practices in a municipal school of Contagem / MG. For this purpose, this study is based on curriculum works at their critical theories and post-critical, contributions of educational policy and on recent studies on History teaching. Given the nature of the object, we chose the qualitative, descriptive and explanatory research. The findings of this research show the greatest influence Cycle guidelines in the administrative field, however in everyday practice, there is a predominance of subjective teaching conceptions of History teachers on the curriculum guidelines, which tends to endorse the strong role of the teacher to recontextualize and implement the proposed curriculum.

Keywords: Curriculum. Cycle of Human Formation. Teaching of History.
Curriculum practices.

LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIAC – Centro Integrado de Atenção à Criança
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEPHA - Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OREALC – Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe
PCN'S – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROEB – Programa de Avaliação da Educação Básica
PUC Minas – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SEDUC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Contagem
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization).
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	19
1.1. Contextualizando o problema.....	21
1.2. Nesse cenário, o ensino de História.....	22
1.3. Localizando as orientações teórico-metodológicas	27
1.4. Estrutura do Texto.....	28
2. OS ESTUDOS DO CURRÍCULO.....	30
2.1. Currículo: campo de contestação e luta.....	30
2.2. Ciclo de Formação Humana como política curricular.....	35
2.2.1. <i>Organização escolar em Ciclos como política curricular no Brasil.....</i>	<i>40</i>
2.2.2. <i>O Ciclo de Formação Humana em Contagem/MG.....</i>	<i>47</i>
2.3. Currículo: espaço de recontextualização.....	52
3. O ENSINO DE HISTÓRIA.....	58
3.1. O ensino de História e sua didatização.....	62
3.2. Historiografia e saber escolar, a recontextualização nos currículos.....	69
3.3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História.....	76
4. O CENÁRIO DA PESQUISA.....	82
4.1. Aspectos metodológicos e escolha do campo.....	83
4.2. A escola em seu Projeto Político Pedagógico.....	91
4.3. A Matriz de Referência Curricular para o ensino de História....	101
4.4. O Programa de Acompanhamento Escolar.....	107
4.5. O Ciclo de Formação Humana na percepção dos agentes.....	112
5. AS PRÁTICAS CURRICULARES NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	122
5.1. O livro didático.....	122
5.2. Na prática, a professora M.....	129
5.2.1. <i>O livro didático na prática.....</i>	<i>136</i>
5.3. Na prática, a professora S.....	141
5.4. A questão das notas.....	155
5.5. A História na perspectiva dos alunos.....	157
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS.....	173
APÊNDICES.....	179
ANEXO.....	185

1. INTRODUÇÃO

Estudar o Ciclo de Formação Humana implementado no município de Contagem /MG tornou-se interesse da pesquisadora desde o início de sua vida profissional. Desvendá-lo, compreendendo os seus sentidos e significados perante tantas críticas e defesas, configurou-se como o motivo desse interesse. O exercício da docência com o ensino de História, nesse contexto educacional, despertou a necessidade de procurar estabelecer uma conexão entre o Ciclo de Formação Humana e os objetivos do ensino / aprendizagem da disciplina História em suas práticas pedagógicas, o que se tornou tarefa desafiadora e complexa para uma professora inexperiente, como era então o caso.

Dessa experiência, surgem as bases que dão origem a esta pesquisa, interessada nas práticas curriculares cotidianas do ensino de História no Ciclo de Formação Humana. O *lócus* da pesquisa é o município de Contagem/MG, que instituiu o sistema de Ciclos por meio do Decreto nº 10.454, de 18 de abril de 2000.

A organização escolar em Ciclos de Formação Humana é ressaltada nos documentos da rede municipal de ensino como uma oportunidade de tornar a escola realmente engajada na formação dos sujeitos cidadãos, integrando a dimensão social e individual, procurando garantir uma cultura escolar onde se estabeleça uma nova relação com o conhecimento, uma nova organização da escola, dos seus órgãos e espaços. (CONTAGEM, 2003).

Esta pesquisa elegeu as aulas de História como fenômeno a ser analisado no Ciclo de Formação Humana, considerando os documentos oficiais e a prática em sala de aula. A partir da observação dessas práticas procurou-se analisar o currículo que se efetiva de fato nesse contexto específico, em seus vários aspectos.

Ao dar primazia à formação humana do sujeito, o Ciclo indica a importância fundamental do ensino de História nessa proposta. A História é uma disciplina que está imbricada em uma profunda relação com as práticas sócio-políticas e culturais da sociedade, além de ser comum reconhecer nos profissionais dessa disciplina um compromisso afirmado e vivenciado com uma formação para a cidadania. (MONTEIRO, 2002). Esses pressupostos, além de

serem perceptíveis nas propostas educacionais para o ensino de História, estão presentes também nas diretrizes do Ciclo de Formação Humana, revelando a confluência para um objetivo em comum: uma educação que favoreça o desenvolvimento do estudante como ser social e cidadão, capacitado para um posicionamento crítico da sociedade. Tal objetivo desafia o interesse pelas formas com que as duas áreas, ensino de História e Ciclo, se recontextualizam, se apropriam, se recriam.

O ponto de partida desta pesquisa é, portanto, o Ciclo de Formação Humana em Contagem/MG, entendido como currículo oficial e política educacional da rede municipal de ensino, tendo como base suas diretrizes que apontam para a formação humana do sujeito, pautando-se em valores sociais, éticos e críticos, assim como no desenvolvimento das demais capacidades de aprendizagem. Tais diretrizes exigem uma mudança nas práticas pedagógicas tradicionais e é, nesse contexto, que se buscou refletir sobre como as aulas de História recontextualizam os objetivos e a estrutura oficial do Ciclo, assim como recontextualizam a contemporânea discussão sobre o ensino de História em seu currículo real, especificamente no 3º Ciclo¹.

Surgiu daí o seguinte problema de pesquisa: ***Como as aulas de História recontextualizam as diretrizes curriculares do 3º Ciclo de Formação Humana em suas práticas cotidianas, em uma escola municipal de Contagem / MG?***

Desse problema de pesquisa, elegeram-se como objetivos específicos:

- a) entender os fatores que influenciam a recontextualização das diretrizes expressas em práticas pedagógicas nas aulas de História, buscando as percepções e as intenções dos docentes;
- b) entender em que medida a proposta do Ciclo de Formação Humana se efetiva, por meio das aulas de História;

¹ O Ciclo de Formação Humana, na proposta de Contagem, é assim organizado: 1º Ciclo, infância, de 6 a 8 anos; 2º Ciclo, pré-adolescência, de 9 a 11 anos; 3º Ciclo, adolescência, de 12 a 14 anos.

- c) Verificar as práticas pedagógicas que permanecem na sala de aula e aquelas que mesmo prescritas não estão presentes.

1.1 Contextualizando o problema

O Ciclo de Formação Humana é a política educacional implantada em Contagem/MG a mais de uma década, de maneira que já formou gerações de alunos que tiveram toda a sua experiência educacional com o Ensino Fundamental nessa proposta de ensino.

A adoção dessa política curricular no município insere-se num contexto nacional, visto que no Brasil, além de Minas Gerais, destacam-se os estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Pernambuco, Pará, Santa Catarina, entre outros², que com experiências, umas mais transitórias, outras mais permanentes, procuraram implementar políticas que oscilam entre progressão continuada e ciclos de formação ou progressão.

Apesar do tempo de implantação da política de Ciclos em Contagem, encontramos pouquíssimas pesquisas³ realizadas nesse contexto educacional específico, sendo que nenhuma delas se dedicou às práticas curriculares cotidianas que se configuram nessa organização de ensino.

Por outro lado, são inúmeras as pesquisas que se dedicaram ao ensino de História, principalmente no que concerne às formulações dos programas e das diretrizes curriculares, aos usos e apropriações do livro didático, às

² Para maior referência sobre a trajetória dos ciclos no Brasil ver Barreto e Mitrulis (2001).

³ Em busca realizada junto ao site da Capes, utilizando palavras-chave como Ciclo de Formação Humana, currículo, Contagem / MG. Encontrou-se a dissertação de mestrado de Andréa Pinheiro Tomaz de Carvalho, intitulada “Adolescência(s) – Apropriação e usos de espaços/tempos escolares externos aos espaços/tempos de sala de aula: um estudo de caso em uma escola pública da rede Municipal de Contagem/MG”, defendida na PUC Minas em 2008. Esta dissertação trata de uma investigação junto a diversos adolescentes, observando, registrando e descrevendo seus estilos culturais, com o objetivo de analisar e descrever como estes diferentes sujeitos se apropriam e significam os espaços/tempos que ocupam na escola externos aos espaços/tempos da sala de aula. Também foi encontrada a dissertação de mestrado de Marinete Padilha dos Santos, intitulada “O Ciclo de Formação Humana no Ensino Fundamental no Município de Contagem, MG: inovação ou adaptação”, defendida na Universidade Metodista de Piracicaba em 2008. Esta dissertação teve como objeto de estudo a implantação da organização escolar em Ciclos de Formação Humana, no município de Contagem – Minas Gerais. Buscou-se, mediante a análise deste procedimento, uma tentativa de contribuir para a discussão sobre os Ciclos de Formação, as políticas públicas adotadas nesta ação e os processos utilizados para a aplicação desta forma de organização de ensino.

práticas de ensino, à questão étnico-racial alimentadas pela Lei 10.639 / 03⁴, e aos conhecidos “relatos de experiência” que tratam de caminhos alternativos para o ensino de História. Todavia, poucas pesquisas se dedicaram à entender como ocorrem na prática às apropriações dos programas e diretrizes curriculares, dos livros didáticos e paradidáticos, além das propostas de inovação (FONSECA, 2003A).

Arroyo (1999) é enfático ao afirmar que a implantação da política do Ciclo de Formação Humana demanda uma mudança de concepção quanto ao conceito de educação, com a superação da lógica seriada e a procura de uma nova lógica estruturante que passa a ser um dos eixos inovadores. Sem essa nova concepção, que implica diretamente em mudanças nas práticas cotidianas, têm-se apenas retoques no regime seriado, tornam-se um amontoado de séries, “ciclos que deformam”.

Nesse sentido, esta pesquisa propõe um estudo sobre o ensino de História num contexto de política educacional específica, que demanda inovações no ensino dessa disciplina. Além de ser uma via de mão dupla, ao levar a ponderar sobre como as políticas educacionais se articulam com o currículo das disciplinas escolares.

Mediante a proposta curricular que está presente no Ciclo de Formação Humana, indicando uma mudança na lógica de pensar a escola, em suas práticas, em seu cotidiano, tendo como foco as aulas de História nesse contexto, que por sua vez têm outras influências – legislativas, didáticas, acadêmicas – esta pesquisa se interessou pelas formas de recontextualização acontecidas na escola.

1.2. Nesse cenário, o ensino de História

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) encontram-se objetivos para o ensino de História que se associam ao desenvolvimento das capacidades pretendidas pelo Ciclo de Formação Humana, quando apontam,

⁴ A Lei 10.639 de 09/01/2003 inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. (BRASIL, 1998, pag. 36).

O ideal de educação que favoreça o desenvolvimento do sujeito educando como ser social, capacitado para um posicionamento crítico, baliza os objetivos do Ensino Fundamental e do ensino de História nos PCN's e é referendado pela teorização do Ciclo de Formação Humana em Contagem ao admitir o currículo como espaço múltiplo que deve favorecer o pensamento crítico.

Deve-se considerar que a aproximação dos PCN's com o Ciclo de Formação Humana se dá a partir de suas concepções em comum, cuja base pode ser identificada em orientações internacionais oriundas dos pressupostos da psicologia cognitiva de aprendizagem piagetiana, linha curricular que orientou reformulações educacionais nos países ibéricos e na América Latina. (BITTENCOURT, 2006).

No geral, as propostas atuais para o ensino de História, nos anos finais do Ensino Fundamental, mantêm sua característica disciplinar, ministrada por um professor especialista. A maior parte delas é baseada em uma História social ou sociocultural, justificada pela série de conceitos selecionados como fundamentais para o ensino de História, nos quais se destaca os de cultura, trabalho, organização social, relações de poder e representações. Nessas propostas, os conceitos são considerados a base para o conhecimento histórico, buscando uma coerência entre os objetivos da disciplina e os fundamentos historiográficos e pedagógicos. (BITTENCOURT, 2006).

As propostas curriculares tendem a ser consensuais em outros aspectos, como a impossibilidade do estudo de "toda a História da humanidade", o que não significa que não haja a preocupação de totalidade em sua abordagem. O ato de recorrer aos eixos temáticos ou temas geradores é um dos indicativos das atuais propostas para conceber junto aos estudantes a ideia de totalidade e de processo, num ato de cuidado para que o ensino da

disciplina não se apresente fragmentado, mantendo como meta a visão processual da História. (BITTENCOURT, 2006).

Outro ponto em comum na maioria das propostas curriculares está na intenção do ensino de História em contribuir para uma formação crítica do cidadão, de maneira que o aluno posicione-se criticamente perante a sociedade em que vive.

As introduções dos textos oficiais reiteram, com insistência, que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática. (BITTENCOURT, 2006. P. 19).

Bittencourt (2006) reitera que metas como a “formação do pensamento crítico” ou ainda “estudar o passado para compreender e transformar o presente” estão expressas como necessidade de formação escolar nos currículos a partir dos anos 1950, não sendo, portanto, objetivos novos. Essas metas refletem a necessidade das sociedades em transformação desenvolverem atuações criativas para a manutenção de estágios de desenvolvimento tecnológico, exigências de uma sociedade industrial urbanizada. A inovação aparece na ênfase atual do ensino de História em levar o estudante à compreensão do “sentir-se sujeito histórico”.

Em outro contexto, vale lembrar a censura ao ensino de História durante a ditadura militar no Brasil. Circe Bittencourt (2006) relata o lugar ocupado pela História na sala de aula durante a ditadura, assim como o espaço galgado pela disciplina no processo de abertura política, acompanhado pela busca dos profissionais de resgatarem defasagens salariais e de participação nos currículos escolares. Por esse enfoque é válido avaliar as propostas curriculares para o ensino de História e a “posição” do conhecimento histórico dentro dos currículos. Segundo Bittencourt,

A relação entre História escolar e cidadania nos remete evidentemente às finalidades políticas da disciplina. A relevância de uma formação política que a História tende a desempenhar no

processo de escolarização tem sido inerente à sua própria existência e permanência nos currículos. (BITTENCOURT, 2006. p.20).

As pesquisas atuais que abordam o ensino de História dizem de uma necessária e constante revisão, que passa por seus objetivos e métodos. Leandro Karnal (2007) diz que assim como é mutável o “fazer histórico” também é mutável seu exercício pedagógico. Ensinar História se configura como uma atividade submetida a duas transformações permanentes: a do objeto em si e a da ação pedagógica. Dessa forma,

(...) O objeto em si (o fazer histórico) é transformado pelas mudanças sociais, pelas novas descobertas arqueológicas, pelo debate metodológico, pelo surgimento de novas documentações e por muitos outros motivos. A ação pedagógica muda porque mudam seus agentes: mudam os professores, mudam os alunos, mudam as convenções de administração escolar e mudam os anseios dos pais. (KARNAL, 2007, P.9).

A mera transmissão de datas e fatos, causas e consequências necessitaram passar por um questionamento que diz de sua verdadeira eficácia perante as pretensões do ensino de História na contemporaneidade.

Monteiro (2002) revela que a exposição oral é uma das práticas mais utilizadas pelos professores de História, evidenciando a persistência da centralidade do conhecimento no professor. No mesmo sentido, a escola concorre com uma multiplicidade de mídias velozes que se contrapõem à oralidade do professor de lousa e giz. Circe Bittencourt (2006) lembra que,

Se esse perfil diferenciado do público escolar tem apresentado desafios para educadores, no caso da história as questões se avolumaram à medida que a sociedade consumista tem se estruturado sob a égide do mundo tecnológico, responsável por ritmos de mudanças acelerados, fazendo com que tudo rapidamente se transforme em passado, não um passado saudosista ou como memória individual ou coletiva mas, simplesmente, um passado ultrapassado. Trata-se de gerações que vivem o presenteísmo de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo que transforma tudo, incluindo o saber escolar, em mercadoria. A história oferecida para as novas

gerações é a do espetáculo, pelos filmes, propagandas, novelas, desfiles carnavalescos. (BITTENCOURT, 2006. p 14.).

Esta pesquisa entende que em sua teorização o Ciclo de Formação Humana, em Contagem/MG, aponta para uma formação que se pautou no sujeito, elegendo a interdisciplinaridade como modelo curricular almejado. Isso posto, a opção por pesquisar especificamente as aulas de História, no contexto do Ciclo, tem como viés um discurso que afirma ser a História palco propício para a centralidade do sujeito, na famosa frase atribuída a Marc Bloch, “o objetivo da História é por natureza o homem”. Considerando também que, a partir da Nova História⁵, têm-se objetivos que vão além do simples repasse de datas e fatos, interessando-se por estabelecer uma História das formas de representação coletivas e das estruturas mentais das sociedades, admitindo o homem como sujeito central dos acontecimentos.

Tais objetivos para o ensino de História em muito refletem a tendência historiográfica pós década de 1980, quando a História social inglesa e a nova História cultural, que tiveram origem na Escola dos *Annales*, ganham maior espaço e muitos historiadores passam a se aproximar dos sujeitos e objetos de investigação da Antropologia. Essa aproximação possibilitou que povos sem escrita, esquecidos ou anulados, como as populações africanas e indígenas, fossem incorporados na historiografia, obrigando os historiadores a recorrer a novos métodos de investigação histórica, introduzindo novas fontes como a memória oral, as lendas, os mitos, os objetos materiais, as construções, entre outras. (BITTENCOURT, 2005). A renovação historiográfica põe em evidência novos temas, novos objetos e novos métodos para a produção do conhecimento histórico.

Progressivamente, pode-se perceber o reflexo das tendências historiográficas mais recentes nas orientações para o ensino de História, nas quais há um grande destaque para a diversificação dos materiais de ensino: literatura, música, filmes, história do meio, história oral, fotografias, entre

⁵ Nova História (em francês *Nouvelle histoire*) é uma corrente historiográfica surgida nos anos 1970 e correspondente à terceira geração da chamada Escola dos *Annales*. Seu nome derivou da publicação da obra "*Fazer a História*", em três volumes, organizada pelos historiadores Jacques Le Goff e Pierre Nora, seus principais expoentes na França.

outros. Cada um desses elementos possui uma linguagem própria, exigindo a construção da aprendizagem de suas particularidades para que possam fazer parte do leque de alternativas do professor de História.

Além da diversificação de materiais, destacam-se objetivos de ensino / aprendizagem preocupados com as relações sociais, as relações de poder, as resistências, as diversidades culturais, a percepção das múltiplas temporalidades, a construção da identidade dos sujeitos históricos, a construção da História local; as inter-relações do local com o regional, o nacional e o mundial, entre outros. Esses objetivos de ensino / aprendizagem para o ensino de História indicam uma concepção de educação com o foco no sujeito, tal como é perceptível nas diretrizes do Ciclo de Formação Humana.

Como consequência, o ensino que visa apenas a memorização perdeu espaço para a necessidade do desenvolvimento do raciocínio histórico, fator que implica em mudanças de concepções e práticas no ensino de História. Nesse sentido, é comum nas propostas atuais para o ensino da disciplina a indicação de práticas e estratégias pedagógicas capazes de desenvolver a construção do conhecimento histórico por meio da formulação de questões, da observação, do levantamento de hipóteses, da análise e interpretação de fontes históricas, em favor da habilidade do aluno em produzir a sua própria interpretação oral e escrita.

As inovações no ensino de História, indicadas pela tendência historiográfica recente, estão em consonância com a demanda por novas práticas pedagógicas apresentadas pela política de Ciclos. Na medida em que a política de Ciclos e o ensino de História têm como referência a centralidade no processo educacional do aluno, indicando uma formação que o considere como sujeito, entende-se a imbricação das duas áreas.

1.3. Localizando as orientações teórico-metodológicas

Para embasar tal discussão, esta pesquisa usa como referenciais teóricos os estudos do currículo, em suas teorias críticas e pós-críticas, utilizando autores como Apple (1982) e Forquin (1992, 1993) que possibilitam a necessária compreensão do currículo como campo de contestação e luta,

reflexo de relações de poder. Sacristán (2000) elucida a dimensão do currículo real e oficial, não para entendê-la de maneira dicotômica, mas para refletir sobre suas inter-relações. A compreensão do conceito de recontextualização, na perspectiva dos estudos de Bernstein, é fundamental para o aprofundamento das questões investigadas.

A partir do entendimento do Ciclo de Formação Humana na esfera do currículo, procurou-se desvendá-lo nos moldes da política educacional. Junto a autores como Ball (2001) e Mainardes (2006), utilizou-se como referencial a análise da política educacional inter-relacionada com o contexto no qual está inserida, não configurando um processo estanque.

Por fim, o referencial teórico procura pensar a História como conhecimento escolar, que passa por processos contínuos de recontextualização, utilizando para tanto autores como Monteiro (2002), Bittencourt (2005, 2006), Fonseca (2003) e Gabriel Anhorn (2003). A partir desses aportes, procurou-se sobremaneira o entendimento da aula de História em sua articulação com o currículo real e oficial, no contexto da política educacional na qual está inserida.

Dada a natureza do objeto, elegeu-se como meio de investigação a abordagem qualitativa. O interesse da pesquisa conduz à compreensão do indispensável contato aprofundado com esse objeto no espaço onde ele naturalmente ocorre, exigindo, portanto, uma pesquisa de natureza descritiva e explicativa. Nessa perspectiva, procurou-se utilizar técnicas e métodos que melhor se adaptam aos propósitos da pesquisadora e da pessoa que fornece as informações para a pesquisa. Elegeu-se, para tanto, instrumentos como a análise de documentos, a entrevista semi-estruturada, o questionário aberto e a observação participante. (BOGDAN; BIKLEN, 1994; TRIVIÑOS, 1987).

1.4. Estrutura do Texto

Esta dissertação está organizada em introdução, quatro capítulos de desenvolvimento e considerações finais. O primeiro capítulo foi dedicado à introdução, na qual se procurou localizar as referências que compõem o problema de pesquisa.

O capítulo dois se propõe a trazer as reflexões do campo do currículo e da política curricular, além de situar a política de Ciclos adotada no município de Contagem nessas duas esferas. Também compõe esse capítulo a contribuição dos trabalhos de Bernstein para o entendimento do conceito de recontextualização.

O terceiro capítulo se dedica ao ensino, procura trazer elementos que possibilitem o entendimento da História na condição de saber escolar, fator que desperta o interesse pelas formas de didatização da disciplina. Propõe considerações sobre a influência da historiografia nos currículos, delineando o papel das tendências historiográficas na configuração do saber escolar. Também procura destacar as diretrizes que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de História, dada sua influência nos livros didáticos, importante instrumento para as relações de ensino / aprendizagem da disciplina História.

O quarto capítulo, intitulado “o cenário da pesquisa”, propõe delinear o “pano de fundo” no qual se desenrola o objeto deste estudo. Para tanto, traça considerações sobre os aspectos metodológicos adotados para coleta e tratamentos dos dados, contextualiza a escola campo por meio dos documentos analisados e da observação empírica, além de trazer as percepções de parte da equipe pedagógica da escola acerca das relações que lá se desenvolvem.

O capítulo cinco discute as práticas pedagógicas observadas junto as docentes pesquisadas, além das percepções dessas docentes sobre suas práticas e sobre o ensino de História. Traz ainda considerações dos alunos acerca da História e do seu ensino.

Por fim, nas considerações finais, procurou-se apropriar dos dados encontrados por esta pesquisa a fim de analisá-los à luz do referencial teórico adotado e de acordo com as percepções da pesquisadora.

2. OS ESTUDOS DO CURRÍCULO

No intuito de desvelar o problema de pesquisa, esse capítulo se propõe a apresentar aportes teóricos associados à sociologia do currículo e a política curricular. Partiu-se da necessária compreensão do currículo como campo de contestação e luta, reflexo de relações de poder e permeado por seleções isentas de neutralidade. Elucidou-se a dimensão do currículo na esfera do real e do oficial, procurando uma análise reflexiva sobre suas inter-relações.

A partir da elucidação das esferas do currículo e do entendimento do Ciclo de Formação Humana como currículo oficial da rede de ensino de Contagem/MG, remeteu-se a esse currículo com os aportes da política educacional. Utilizou-se como referencial a ideia da política educacional como cíclica, associada ao contexto no qual está inserida, e não como um processo estanque, vindo de cima para baixo.

A compreensão dos conceitos de recontextualização aprofunda o entendimento acerca do campo do currículo e da política curricular, na medida em que destaca as transformações por que passa o conhecimento ao ser retirado de sua esfera de produção e ser configurado como objeto da prática pedagógica, demarcando reinterpretações de múltiplos contextos.

No capítulo seguinte, o foco passa a ser a História como conhecimento escolar, parte constituinte do currículo oficial e da política curricular que, por sua vez, passa por processos contínuos de recontextualização. A partir desses aportes procurou-se sobremaneira o entendimento da aula de História em sua articulação como o currículo real e oficial, no contexto da política educacional na qual está inserida.

2.1. Currículo: campo de contestação e luta

A chamada Nova Sociologia da Educação⁶ contribuiu para os estudos educacionais inaugurando uma nova forma de pensar o currículo, considerando questões como a ideia do saber “socialmente construído”, fruto de uma construção social hierarquizada que, por sua parte, mantém os grupos

⁶ Para esclarecimentos sobre a Nova Sociologia da Educação, ver Forquin 1993 e 1995.

dominantes, perpetuando as relações de poder. Os estudos do currículo, após a “nova sociologia”, procuraram refletir sobre as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados. Também desafiaram as formas de estratificação e atribuição de prestígio, como as que dividem as ciências e as artes. Moreira (1990) ressalta três principais linhas que se originaram da “Nova Sociologia da Educação”, são elas: os estudos históricos das disciplinas escolares, os estudos etnográficos da construção do conhecimento na sala de aula e os estudos das restrições que bloqueiam o processo de inovação curricular, compondo as teorias críticas e pós-críticas do currículo.

Na perspectiva da análise crítica do currículo, Apple (1982) defende a ideia de que as escolas carregam consigo suas histórias e não são autônomas, estão ligadas à outras instituições que exercem poder, fatores perceptíveis em suas práticas cotidianas. Essas instituições e grupos, em geral, ditam o conhecimento que deve ser repassado na escola, parte daí a necessidade de compreensão dos interesses sociais que orientam a seleção e a organização do currículo. As práticas escolares cotidianas revelam a que tipo de currículo atende, variam de acordo com os valores, tendências e expectativas que as escolas pretendem transmitir.

Os primeiros intelectuais que pensaram o currículo mostraram que as políticas educacionais não são neutras, atendem a mecanismos de controle social e compactuam com estruturas econômicas e políticas que contribuem para a desigualdade ao zelar pela manutenção da distribuição do poder. As escolas, por sua vez, exercem o controle social e econômico através das áreas de conhecimento que transmitem, mas sobremaneira por meio de suas regras e rotinas, “o currículo oculto que reforça as normas de trabalho”. (Apple, 1982. P. 98). Nesse contexto também está o controle dos significados quando a escola legitima o que é conhecimento válido, escolha que não é neutra, pois evidencia o poder de determinado grupo ao impor o seu conhecimento como “conhecimento para todos”, o legítimo.

Nessa perspectiva, o currículo se mostra como espaço de contestação e luta, de forma que o currículo, sempre uma seleção, é resultado do interesse de alguns grupos na reprodução de determinados conhecimentos, o que denota uma relação de poder.

Surgem daí questionamentos que os estudos do currículo procuram elucidar: qual o papel do currículo perante a reprodução cultural e social? Por que o conhecimento escolar é constituído da forma como acontece? Qual o conhecimento válido, para quem e por quê? Refletir sobre essas questões contribui para compreensão crítica do papel da escola como produtora e distribuidora de conhecimento e por sua responsabilidade (ou não) em reproduzir desigualdades. (NOGUEIRA, 2004).

Os estudos do currículo indicaram a necessidade desta pesquisa analisar o seu objeto de estudo sob a premissa de sua não neutralidade, considerando as relações de poder que o permeiam. As questões trazidas pelas teorias críticas do currículo abordam as relações com o conhecimento de modo a não naturalizá-las. Nesse sentido, entender que as práticas pedagógicas nas aulas de História não são autônomas e refletem relações de poder, assim como não é neutro o Ciclo de Formação Humana, se configura como elemento básico para o desvelamento do problema de pesquisa proposto.

Forquin (1992) se refere a uma “seleção cultural escolar” para tratar do conjunto de saberes e representações das maneiras de viver, em curso nas sociedades, selecionadas pela escola em seus processos de transmissão e de aprendizagem. O autor admite que nem tudo o que constitui uma cultura pode fazer parte do conhecimento escolar, dado que, entre outros fatores, o tempo de escolarização é limitado, de forma que todas as escolas e docentes fazem seleções no interior da cultura. O autor chama de currículo o que designa essas seleções.

Nesse sentido, Forquin (1992) contribui para a reflexão acerca das implicações sociais e políticas que as seleções reforçam ou atenuam e daquilo que é instituído como passível ou não de ser ensinado na escola. Dentro dessas seleções, é preciso distinguir entre o currículo formal, ou oficial, que por meio das influências de diversas esferas, compõe o texto escrito, as diretrizes expressas; e o currículo real, que é a reinterpretação desse currículo pelos docentes, em suas seleções, e está refletido na constituição da prática pedagógica, em sala de aula.

Sacristán (2000) amplia o entendimento sobre a dimensão do currículo real e oficial ao abordar o currículo através de níveis ou fases que têm inter-relações recíprocas e circulares entre si. O autor esclarece que o currículo oficial, ou prescrito, é aquele que aparece em todo sistema educativo como consequência da regulação a que esses sistemas estão submetidos. Considerando o seu aspecto social, esse currículo traz sempre alguma prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente ao se referir à educação obrigatória. As suas referências de ordenação do sistema escolar são o que embasam as seleções de materiais e efetivam o controle do sistema.

Do currículo oficial, deriva uma nova fase que é o currículo recebido pelos professores, nessa fase os professores costumam receber uma “tradução” do currículo oficial, realizando uma interpretação dele, uma vez que as prescrições costumam ser genéricas e não são suficientes para orientar as atividades em sala de aula. Sacristán (2000) considera que a própria formação do professor e suas condições de trabalho costumam dificultar a configuração de sua prática por meio do currículo prescrito. Um clássico exemplo dessa interpretação do currículo oficial está no papel desempenhado pelos livros didáticos.

Os professores, por sua vez, são os agentes decisivos na efetivação dos conteúdos e significados dos currículos, uma vez que moldam as propostas que lhes são dirigidas de acordo com sua cultura profissional, sejam elas vindas da administração dos sistemas, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros didáticos, etc. A organização do trabalho docente, sua programação ou planejamento, tem importante consequência em sua prática. (SACRISTÁN, 2000).

Tem-se então o currículo em ação, ou real, que é aquele que trata da prática real que se dá em sala de aula. Ela é guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor que são concretizados em suas ações pedagógicas. Nessa fase é que acontece o sentido real do currículo e da qualidade do ensino, acima das prescrições, já que as práticas ultrapassam os propósitos do currículo escrito, pois produzem em si, entre outros fatores, influências e interações. (SACRISTÁN, 2000).

A partir daí, chega-se ao currículo realizado que, como consequência da prática, produz efeitos dos mais diversos, que podem ser cognitivos, afetivos, sociais, morais, etc. São efeitos que podem ser considerados proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos, mas ao seu lado se dão outros efeitos complexos e difíceis de definir, que se concretizam a médio e longo prazo, são traduzidos como efeitos ocultos de ensino. As consequências desse currículo se refletem na aprendizagem dos alunos, mas também nos professores, em sua forma de socialização profissional e em suas relações no ambiente social, familiar, etc. (SACRISTÁN, 2000).

A última fase trazida por Sacristán é a do currículo avaliado, que corresponde às avaliações dos aspectos do currículo, mensurando a congruência com o currículo proposto, elaborado, ou com os objetivos dos professores. O currículo avaliado acaba impondo critérios para o ensino do professor e a aprendizagem dos alunos. (SACRISTÁN, 2000).

Sacristán (2000) esclarece que em cada uma dessas fases há problemas específicos para pesquisa e elucidação e elas acontecem interagindo com a esfera econômica, política, social, cultural e administrativa do contexto em que se desenrolam. Além da intrínseca relação do currículo real com os condicionamentos escolares.

O currículo é o mecanismo por meio do qual o conhecimento é distribuído socialmente, reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, preenche a escolaridade com conteúdos e orientações que vão tomando forma através da prática pedagógica. O currículo não pode ser entendido separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, nesse sentido, entender o currículo num sistema educativo demanda conhecer as práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, assim como as condições estruturais, organizativas, materiais e as ideias que dão forma e bagagem para o currículo. O currículo se encerra em um cruzamento de práticas pedagógicas, ao condensar ou expressar a função social e cultural da instituição escolar. (SACRISTÁN, 2000).

Com o aporte de Sacristán (2000), pode-se entender o Ciclo de Formação Humana como currículo oficial das escolas municipais de Contagem /MG, sendo o instrumento que prescreve, regula e orienta a estruturação desse

sistema de ensino. As formações em serviço oferecidas aos docentes e profissionais da educação, assim como as publicações⁷ do município podem ser entendidas como a forma utilizada para que essa organização curricular chegue até esses profissionais. Os professores, agentes decisivos na implementação do currículo, produzem uma ressignificação do escrito utilizando seus esquemas teóricos e práticos, fator que esta pesquisa apreendeu nas efetivas práticas cotidianas das aulas de História, observando os elementos que compõem esse currículo.

Entende-se que o conceito de currículo oficial, utilizado por Sacristán e recorrente nos estudos curriculares, auxiliam na compreensão do Ciclo de Formação Humana em alguns aspectos. Pensá-lo também na esfera da política educacional amplia os mecanismos para desvendá-lo. Sacristán sugere que,

Essa política que prescreve certos mínimos e orientações curriculares tem uma importância decisiva, não para compreender o estabelecimento de formas de exercer a hegemonia cultural de um Estado organizado política e administrativamente num momento determinado, mas sim como meio de conhecer, desde uma perspectiva pedagógica, o que ocorre na realidade escolar, à medida que, neste nível de determinações, se tomam decisões e se operam mecanismos que têm consequências em outros níveis de desenvolvimento do currículo. (SACRISTÁN, 2000. P. 108).

2.2. Ciclo de Formação Humana como política curricular

Ao admitir o Ciclo de Formação Humana como currículo oficial, mas também como política curricular do município de Contagem, remete-se à teorização de Stephen Ball (1992, 1994, 2001) que usa o conceito de recontextualização de Bernstein para “investigar políticas educacionais considerando as articulações e reinterpretações em múltiplos contextos” (LOPES, 2005).

Ball (2001) argumenta que a maior parte das políticas é frágil, produto de acordos e vai se moldando por meio das complexas influências que as cercam, ou mesmo, em última análise, se recriam no contexto da prática. O autor usa o conceito de recontextualização de Bernstein, considerando os campos do

⁷ Algumas delas estão relacionadas nas referências bibliográficas desta pesquisa.

“oficial” e do “pedagógico” para mostrar como eles se constituem de forma distinta em diferentes sociedades, de maneira que as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como um amálgama de influências locais e globais. A política de Ciclos no Brasil reflete esse amálgama ao ter suas origens nas influências do sistema de avanços progressivos adotado nas escolas básicas dos Estados Unidos e da Inglaterra e, junto a isso, numa intenção nacional de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência, principalmente nos anos iniciais de escolaridade. (BARRETO; MITRULLIS, 2001).

Em suas pesquisas sobre a implantação do Ciclo como política educacional no Estado do Paraná, Mainardes (2006) utiliza o conceito de recontextualização do discurso de Bernstein em conjunto com a apropriação de Ball para entender a influência dos discursos internacionais. Cita a UNESCO como exemplo, junto a políticas de outros países como França, Suíça, Canadá, Espanha, para conformação da política de Ciclos no Brasil. Argumenta que essas influências foram recontextualizadas e modificadas de acordo com os moldes político, econômico e cultural, constituindo uma política curricular adequada à realidade nacional. Esse conceito permitiu ao autor “uma análise mais aprofundada dos antecedentes das políticas de ciclos, da emergência dos ciclos nos anos 80 e do processo de recontextualização dos ciclos nos anos 90”. (MAINARDES, 2006. p 100).

As ponderações de Mainardes (2006) são fecundas para o entendimento dos Ciclos como políticas educacionais visto que, apesar de seu campo ser o Estado do Paraná, permitem a análise dessa política a nível nacional. O autor utilizou a “abordagem do ciclo de políticas”, conceito formulado pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (BOWE et al, 1992; BALL, 1994a), para o desenvolvimento da pesquisa referida anteriormente. Esses autores, Bowe e Ball, propuseram um processo de análise contínua para políticas educacionais, constituída por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática, sendo eles inter-relacionados, sem dimensão temporal ou sequencial e não lineares. Os autores mostraram como esses contextos apresentam arenas, lugares e grupos de interesse, envolvendo disputas e embates.

Na perspectiva de Bowe e Ball, o contexto de influência é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos. É nesse cenário que os grupos de influência se articulam para definir as finalidades sociais da educação. São agentes nesse campo os partidos políticos, o governo, as arenas públicas de ação, os grupos representativos, os meios de comunicação social. (MAINARDES, 2006). Nesse sentido, pode-se considerar, entre outras, a influência exercida pela Escola Plural implantada em Belo Horizonte a partir de 1995, para a configuração do Ciclo de Formação Humana, em Contagem, 2000, considerando que a Escola Plural, por sua vez, absorvia influências múltiplas em seu contexto de implantação.

O contexto de influência se relaciona, de forma complexa com o segundo contexto, o da produção do texto. Enquanto o contexto de influência gravita em torno dos interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão preocupados com a linguagem do interesse público mais geral, representam a política.

Estas representações podem tomar várias formas: textos legais, oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e o local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al, 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. (MAINARDES, 2006. p.97).

O terceiro contexto é a prática, onde as respostas a esses textos têm consequências reais, é o lugar onde a política é interpretada e recriada, produzindo os efeitos que de fato podem significar mudanças e transformações. Nessa concepção, as políticas não são simplesmente “implementadas” no contexto da prática, a partir de sua interpretação, elas são “recriadas”. Mainardes cita Ball e Bowe (1992), ao considerar que,

os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disto, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BALL; BOWE *apud* MAINARDES, 2006. p.98).

Essa concepção está em consonância com o que considera Sacristán ao afirmar que os professores e os demais profissionais da escola exercem um papel fundamental no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o processo de implementação dessas políticas passam pelo que eles pensam e acreditam. Dessas ponderações, reforçou-se o interesse desta pesquisa em entender como a política de Ciclos, no município de Contagem, está sendo recriada no contexto da prática, em sala de aula.

Mainardes (2006) destaca a distinção feita por Ball entre “política como texto” e “política como discurso”. Os textos das políticas serão lidos por uma pluralidade de leitores que lhes darão uma pluralidade de leituras. Também é preciso considerar que a formulação dos textos políticos passa por diversas influências, sendo que apenas algumas são reconhecidas como legítimas e incorporadas nos textos. “A política enquanto discurso enfatiza os limites do próprio discurso. As políticas podem tornar-se ‘regimes de verdade’ (Foucault) na qual apenas algumas vozes são consideradas como legítimas.” (MAINARDES, 2006. p. 97). Essas duas noções, política como texto e política como discurso, são complexas uma vez que os textos merecem uma análise que não seja superficial já que estão associados à história, poder e interesse. (MAINARDES, 2006).

Mainardes (2006) esclarece que em estudos posteriores Ball expandiu o “ciclo de políticas” com o acréscimo de outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O contexto dos resultados ou efeitos está ligado a questões de justiça, igualdade e liberdade individual, mostrando que as políticas produzem efeitos e não simples resultados. As políticas necessitam ser pensadas em termos do

seu impacto e interações com desigualdades sociais existentes. Ball distingue os efeitos de duas maneiras, os de primeira ordem que se referem a mudanças na prática ou na estrutura e atingem o sistema como um todo; e os de segunda ordem que se referem ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso, oportunidade e justiça social. (MAINARDES, 2006).

Os efeitos de primeira ordem, na perspectiva de Ball, podem ser facilmente identificados nos documentos oficiais do Ciclo de Formação Humana, ao indicarem mudanças na prática e na estrutura do sistema escolar. As mudanças que se efetivam no cotidiano e as implicações delas nos padrões de acesso, oportunidade e justiça social, no contexto educacional, é o que, com as devidas limitações, procurou-se averiguar.

O último contexto envolve o uso estratégico da política para utilizar um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com os problemas identificados, principalmente as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. (MAINARDES, 2006).

A “abordagem do ciclo de políticas” utilizada por Mainardes (2006) permite evidenciar que o processo político é complexo, possui muitas faces e é uma dialética das perspectivas políticas no nível macro e no nível micro. O autor conclui que essa abordagem auxilia no entendimento da trajetória completa de uma política, desde a sua emergência no cenário internacional, nacional e local até o contexto da prática, estimulando o pesquisador a refletir sobre sua totalidade. Evidencia que a pesquisa no contexto da prática pode resultar em descobertas importantes para se compreender a essência da política e seus resultados/efeitos. Todavia considera que a abordagem formulada por Ball e colaboradores não dá elementos para a análise do conteúdo e essência de políticas específicas, sendo necessária a utilização de outras teorias. (MAINARDES, 2006).

Nesse sentido, Mainardes usa a “abordagem do ciclo de políticas” como um referencial analítico para as macro-estruturas e utiliza os trabalhos de Bernstein para análise de dados e compreensão da natureza da política de Ciclos. Com base em Bernstein, identificou na política de Ciclos várias

características das pedagogias invisíveis⁸, presentes no afrouxamento das regras de sequenciamento, uma vez que a ampliação do tempo para a aprendizagem é fundamento dessa política, na utilização de critérios de avaliação sem rigidez, intrínseco ao processo de aprendizagem e a valorização dos métodos de ensino, além do emprego de um discurso mais centrado no aluno. Dessa forma, conclui que parte das dificuldades de implementação dos Ciclos se refere à sua complexa natureza, a sua pedagogia invisível, que demanda mais recursos e traz implicações para a formação continuada dos professores e para a organização da escola. (MAINARDES, 2006).

O “ciclo de políticas” proposto por Ball, e lido na perspectiva de Mainardes, indica um método de análise holístico, no qual a política é imbricada em seu contexto, não pode, portanto, ser vista de maneira estanque. Permite visualizar que a política na visão “estadocêntrica”, aquela que vem de cima para baixo, não dá conta da complexidade do processo educativo. Evidencia então a necessidade da análise do Ciclo de Formação Humana acontecer em associação com os vários contextos, em uma relação ativa com a sua prática.

2.2.1. Organização escolar em Ciclos como política curricular no Brasil

A partir da “abordagem do ciclo de políticas” de Ball, na perspectiva de Mainardes (2006), procurou-se refletir acerca do contexto de influência da política de Ciclos no Brasil, entendendo ser esse contexto no qual normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos. É também esfera de disputa de interesses para a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado.

Nesse sentido, esta seção se interessa por delinear as influências que constituem a política de Ciclos no Brasil e a finalidade social da educação

⁸ Santos (2003) esclarece que, segundo o conceito de Bernstein, nas práticas pedagógicas caracterizadas pelas pedagogias visíveis, existe um enquadramento forte e as regras dos discursos de instrução e dos discursos reguladores são explícitas. Nos tipos de práticas pedagógicas caracterizadas pelas pedagogias invisíveis o enquadramento é fraco e as regras dos discursos são implícitas.

defendida por ela. Limitadamente, procurou-se sinalizar o amálgama que torna essa política curricular complexa, despertando críticas e defesas.

As últimas décadas marcam para o Brasil um aumento de estudos e pesquisas acadêmicas, assim como medidas de reestruturação de sistemas educacionais, pautados na organização do processo escolar sob a forma de Ciclos. Em alguns países da América Latina e em um expressivo número de países europeus, essa proposta de escolarização tem se colocado como modalidade de ordenação que melhor responde à maneira de os alunos efetivamente aprenderem. Mostra-se também com maior potencial para superar um conjunto de obstáculos que ainda restringem a realização de uma educação democrática. (BARRETO; MITRULIS, 1999).

Autores como Martins (1999) reconhecem nas reformas educacionais das últimas décadas, nas quais se localizam as políticas de Ciclos, o discurso afinado dos programas das reformas propostas por alguns países e as orientações emanadas por organismos públicos, tais como o Banco Mundial, CEPAL, UNESCO / OREAL, BID e BIRD.

Martins (1999) evidencia que as orientações desses organismos, que alcançam âmbito mundial, visam um ajuste social e econômico exigido pelo processo de globalização, sistematizadas em ousados programas de governo para a área educacional e aparentemente capazes de solucionar um esgarçamento social marcante na contemporaneidade. Quando dirigidas ao terceiro mundo, essas orientações ganham como foco especial a escolarização básica como um dos itens prioritários para atender as novas demandas do mundo do trabalho, em face da crescente inadequação de mão-de-obra sem qualificação.

Por um outro viés, Arroyo (1999) considera como relevante nas políticas de Ciclos a centralidade do processo de ensino / aprendizagem no sujeito educando, revelando uma concepção humanista de educação. Segundo o autor essa concepção já está expressa na legislação, ao afirmar que para interpretar o art. 23^o da LDBEN, que propõe a organização por Ciclos, deve-se

⁹ Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996).

antes reportar ao art. 22¹⁰ e aos art. 1^o e 2^{o11}, nos quais a LDBEN afirma sua concepção de educação.

Pensar em organizar a escola em ciclos sem referi-los à concepção de educação básica tão afirmada na nova lei não tem sentido. O art. 1^o abre nosso olhar de educadores e vincula a educação à multiplicidade de processos formadores em que nos constituímos, socializamos, aprendemos, nos tornamos sociais, culturais, humanos. Retira a educação da estreiteza do mercado, do domínio de destrezas e habilidades para situá-la no campo da formação humana. Os art. 2^o e 22^o são ainda mais explícitos, afirmando que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento dos educandos. Situa como tarefa da educação desenvolver os educandos como seres humanos em sua plenitude, recuperando a velha tradição humanista que identifica educação com humanização. (ARROYO, 1999).

No mesmo sentido, Freitas (2004) esclarece que,

Do ponto de vista político e ideológico, a proposta de ciclos é herdeira de uma postura progressista, que vê a escola como um espaço transformador e que para tal, deve ser igualmente transformado em suas finalidades e em suas práticas, em seus espaços de gestão e em seus tempos de formação. Para que os estudantes atuem na vida de forma transformadora, é necessário que o espaço da escola favoreça a prática transformadora, a começar por ela mesma. (FREITAS, 2004. p. 15).

É notável que as influências que compõem as políticas de Ciclo vieram ao encontro do cenário educacional do país, que lograva escolarizar a maioria absoluta da população em idade escolar.

¹⁰ Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996).

¹¹ Art. 1^o A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
Art. 2^o A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Analisando o histórico de exclusão da escolarização no país, Oliveira (2007) indica a falta de escolas como a causa mais significativa. O autor retoma a década de 1930 quando a Constituição de 1934 traz o ensino primário como direito e dever, em decorrência, percebe-se a ampliação do acesso a escola primária. No entanto, a progressão dos alunos para o ginásio via-se diante dos exames de admissão, barreira organizacional que, mediante o argumento meritocrático, legitimava a exclusão aos poucos bancos escolares, dada a falta de escolas.

No final dos anos 1960 ocorre a supressão dos exames de admissão devido à ampliação da escolarização obrigatória para oito anos. Percebe-se a ampliação das taxas de acesso ao ginásio. Nesse momento, muda-se o foco da exclusão, que deixa ser da escola, para ser na escola. O fato é que os alunos permaneciam na instituição sem concluir qualquer etapa, em virtude de múltiplas reprovações seguidas de abandono. O sistema escolar era pautado por grande seletividade, sendo que essa característica permaneceu até a década de 1980. (OLIVEIRA, 2007).

Nos anos 1970, o duo reprovação/evasão era o problema capital da educação, fator que levou a elaboração de políticas sistêmicas visando reduzir a reprovação, inclusive, proibindo-a em algumas etapas, nesse cenário, as políticas de Ciclos tinham como meta a regularização do fluxo escolar. (OLIVEIRA, 2007).

As propostas de Ciclos escolares, apontadas como inovação desde a década de 60, e, em alguns de seus pressupostos, defendidos desde os anos 20, atendem a necessidade de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência. Cada proposta de escolarização em Ciclos redefiniu essa questão de uma maneira, fazendo uma mescla entre as urgências sociais da época, o ideário pedagógico dominante e o contexto educacional existente (BARRETO; MITRULIS, 1999). Freitas (2002) considera que mais do que classificar as diferentes compreensões e possibilidades de implementação do Ciclo, faz-se necessário caracterizar as concepções de educação e as políticas públicas que orientam a proposta. As concepções dos Ciclos acabam sendo reflexos dessas políticas.

Para além dos arranjos políticos, ficou a necessidade de alcançada a universalização das oportunidades de acesso aos bancos escolares garantir o provimento de condições de permanência do aluno na escola garantindo-lhe aprendizagem efetiva e educação de qualidade. (BARRETO; MITRULIS, 1999).

Em sua essência, as propostas curriculares em Ciclos defendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos que variam de dois a cinco anos de duração. Procuram desnaturalizar a organização da escolaridade em graus e colocam em cheque o currículo desarticulado e fragmentado. Uma maior flexibilidade com o tempo pretende favorecer a diversidade de estilos ou ritmos de aprendizagem presentes nas salas de aula, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de aprendizagem postas para o período. A efetivação da proposta dos Ciclos demanda outros aspectos da organização dos sistemas e dos currículos escolares, com os quais se apresenta fortemente articulada: concepção de educação escolar obrigatória, forma de organização curricular, teoria de aprendizagem que fundamenta o Ciclo, processo de avaliação, reforço e recuperação, composição de turmas, regulamentação dos tempos e espaços escolares. Esses talvez sejam os pilares da proposta de Ciclos escolares que garantam adeptos a essa forma de organização da escola. (BARRETO; MITRULIS, 1999).

Analisando as propostas de reformas educacionais das décadas de 1980 e 1990, nas quais se localizam as políticas de Ciclo, Martins (1999) apresenta ainda como pressupostos teóricos, palavras-chave como saber, saber pensar, saber fazer, saber ser; expressos nas áreas do conhecimento, dentre as quais se destacam a formação para ética, cidadania, ciências sociais e tecnologia. Segundo a autora, essas tipologias alcançam larga aceitação nos programas da área educacional, uma vez que junto a eles está agregada a ideia de uma metodologia capaz de fomentar novas formas de abordagem na relação ensino-aprendizagem, mudando comportamentos, atitudes e valores de mundo. Outra questão que se destaca é o exercício da cidadania, associada a governabilidade democrática e de fundamental importância para a consolidação de uma democracia de fato. A autora identifica como cerne dessas reformas o multiculturalismo, a etnicidade, a (re) significação de

identidades coletivas, as relações de gênero e a orientação sexual, a ética e o meio ambiente. Martins (1999), no entanto, considera que esses temas, até então campo de estudos de outras áreas, necessitam de aprofundamento para seu aporte quando aplicados na área educacional.

No mesmo sentido, vê-se a incorporação nos discursos oficiais de determinadas reivindicações que tem sido expressas nas manifestações sociais. De maneira que passam a fazer parte das concepções do conhecimento temas como educação para a paz, para a cidadania, para a igualdade de oportunidade entre os sexos, educação para o consumo, educação sexual, ambiental, para a convivência, dentre outros. Para Martins (1999), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) apresentam algumas dessas questões através dos temas transversais, sob o vasto horizonte de discussão sobre sociedade e ética.

As propostas de escolarização em Ciclos, em geral, refletem em suas concepções destaque para determinados temas nos projetos curriculares, configurados em conformidade com a teoria piagetiana, reintroduzindo nos sistemas escolares uma discussão sobre ética, valores e cidadania. Essas concepções podem ser identificadas nos PCN's, entendidos como uma proposta de reforma curricular do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Martins (1999) associa os PCN's à reforma implantada na Espanha por suas características gerais, nas quais predominam um esvaziamento das áreas do conhecimento em favor de um enfoque mais destacado na área comportamental.

Martins (1999) evidencia que as diretrizes de organismos como CEPAL, UNESCO, OREALC orientam para,

Criação de condições educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico-tecnológico que tornem possível a transformação das estruturas produtivas da região em marco de progressiva equidade social. (MARTINS, 1999.).

Nesse cenário, um novo conhecimento é configurado, não apenas cognitivo, mas também pautado em questões valorativas e atitudinais. Ainda que o conhecimento adquira um novo foco, Martins (1999) evidencia que os

documentos oficiais desses organismos fazem vagas referências à formação continuada dos profissionais do ensino, tão necessária para que eles possam (re) significar esse conhecimento proposto, uma vez que são apontados como os principais atores para que as políticas educativas tenham sucesso.

A política de Ciclos vem ao encontro do processo de universalização do Ensino Fundamental na medida em que traz como um dos seus pilares a não retenção e a regularização do fluxo escolar. Segundo Oliveira (2007), o foco na regularização do fluxo das políticas educacionais recentes teve como reflexo a gradativa redução da exclusão no Ensino Fundamental. A crítica agregada a essas políticas diz da regularização do fluxo em detrimento da qualidade do ensino. Oliveira (2007) defende que, fora do mérito da qualidade, o fato é que um dos tradicionais mecanismos de exclusão, o duo evasão / reprovação, está sendo minimizado, de forma que talvez pela primeira vez o sistema escolar se coloca ante o desafio de assumir a responsabilidade pelo aprendizado de todas as crianças e jovens em idade escolar, responsabilizando-se por seu sucesso ou fracasso.

No período de 1980 a 2000, é visível que determinadas parcelas da sociedade concluem o Ensino Fundamental, ainda que o sistema permaneça excludente. Tal fator traz consequências para o sistema e para as contradições existentes em seu interior. Entre estas, pode-se destacar o fato do Ensino Fundamental ser o regulador para as etapas posteriores, além da perda da marca de distinção, uma vez que deixa de ser um privilégio e a sua conclusão perde o prestígio social. Em decorrência, os concluintes necessitam continuar sua escolarização, pressionando essa continuidade, conseqüentemente, forçam a ampliação do Ensino Médio.

A análise das políticas de Ciclos no Brasil deve ser intrínseca a necessidade histórica de universalização do Ensino Fundamental, na qual Oliveira (2007) muito contribui ao afirmar que a desigualdade e a exclusão permanecem, no entanto, ainda que determinadas classes permaneçam como as mais excluídas, tendem a ser mais aprovadas, permanecer mais e concluir mais sua escolarização, em comparação com qualquer outra época de nossa história educacional. Para o autor, quando não se enfatiza a positividade que a universalização do Ensino Fundamental representa, e aqui se acrescenta a

contribuição das políticas de Ciclos para tal fato, não é possível compreender porque os desafios passam a ser outros. “Ao se enfatizar a exclusão de sempre, não se tem elementos para perceber que ela já não é a mesma de duas ou três décadas” (OLIVEIRA, 2007. p. 682).

Oliveira (2007) aponta o atual desafio da educação brasileira considerando que o debate no campo educacional não mais se pauta em termos como garantia de acesso, permanência e sucesso escolar.

A superação da exclusão por falta de escolas e pelas múltiplas reprovações tende a visibilizar a exclusão gerada pelo não aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente, remetendo o debate acerca da qualidade do ensino. (OLIVEIRA, 2007, p. 687).

2.2.2 O Ciclo de Formação Humana em Contagem/MG

Do contexto das influências que compõem as políticas de Ciclos no Brasil, importa agora delinear o contexto da produção do texto no Ciclo de Formação Humana, em Contagem/MG, que traz marcadamente as influências que configuram essa política, a nível nacional, incluindo as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Na perspectiva de Ball, os textos políticos são destinados ao público em geral e representam a política. Os textos resultam de acordos e disputas entre os grupos que pretendem controlar as representações dessa política. Nesse sentido, as políticas são compostas por intervenções textuais, que carregam em si limitações e possibilidades.

Admitidos como textos políticos e também como currículo oficial, foram analisados os “Referenciais para a construção da proposta curricular do 3º Ciclo de formação” (2003), o “Caderno de textos da I Conferência Municipal de Educação de Contagem” (2005) e o “Caderno de Propostas da II Conferência de Educação de Contagem” (2008). Documentos que evidenciam a recontextualização do contexto de influência, para o texto escrito, configurando a diretriz para a educação no município.

A organização em Ciclos é uma realidade em muitas redes de ensino nacionais influenciadas, entre muitos fatores, por uma concepção de educação que procurou questionar a tradicional forma de organização dos tempos escolares, baseada na seriação. No município de Contagem/MG a regulamentação da reorganização dos tempos escolares em Ciclos se deu por intermédio do Adendo II ao Regimento das Escolas Municipais de Contagem, de 4 de dezembro de 1997. A partir de 1998, o Ensino Fundamental passou a se organizar em Ciclos, com implantação gradativa. O Decreto nº 10.454, de 18 de abril de 2000, instituiu na rede municipal os Ciclos Dinâmicos de Formação Humana, regulamentando as discussões que já estavam em pauta desde 1997. Em 2006, a Emenda ao Regimento Escolar das Escolas Municipais de Contagem, datada em 6 de outubro, regulamentou a reorganização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana, sendo a legislação vigente. Atualmente sua estrutura consiste em três ciclos de três anos¹². (CONTAGEM, 2003 e 2008).

Nos Referenciais para Construção da Proposta Curricular do 3º Ciclo de Formação (CONTAGEM, 2003) fica explicitada como ponto de partida a necessidade de colocar a adolescência como eixo da construção da proposta curricular, buscando características específicas desse Ciclo. Nesse sentido, os Referenciais endossam a visão do aluno como sujeito central no processo de ensino / aprendizagem ao levantar questões sobre quem são os adolescentes, como se caracterizam, o que fazem, entre outras.

Os Referenciais apontam eixos que devem ser priorizados na proposta curricular do 3º Ciclo, que passam pela participação na vida social, pela organização do trabalho, construção da autonomia e pelo tratamento da informação. Dentro desses eixos, indicam que os alunos devem desenvolver capacidades como: reconhecer, respeitar os valores, sentimentos e ideias do outro nos espaços de convivência social; posicionar-se de maneira crítica diante das diversas situações vivenciadas; organizar-se com autonomia para realizar as atividades propostas; problematizar o cotidiano, ampliando a

¹² A organização dos Ciclos de Formação Humana em Contagem está explicitada na nota de rodapé nº 1, página 11.

capacidade de buscar informações de forma reflexiva; desenvolver atitudes críticas perante a informação, entre outras (CONTAGEM, 2003).

Quanto à seleção dos conteúdos disciplinares, os Referenciais indicam uma construção curricular que aponta para um tratamento globalizado dos conteúdos disciplinares, elegendo a transdisciplinaridade como forma de articular os vários conteúdos disciplinares, organizados a partir de uma questão-problema, de forma que o ensino / aprendizagem seja um processo de investigação, no qual conhecimentos e procedimentos se articulam em torno da construção de respostas às questões apresentadas pelo grupo. (CONTAGEM, 2003).

Os Referenciais consideram ainda que,

Pensar a proposta curricular rompendo com a lógica transmissiva não significa romper com o conteúdo, mas sim abordá-lo a partir de um outro olhar: o olhar da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. É inverter a discussão. O foco não é só conteúdo, mas sim formação do aluno. A pergunta central é: como formar o aluno-sujeito considerando as atribuições de cada disciplina? (CONTAGEM, 2003. p. 12).

Os Referenciais endossam que selecionar os conteúdos disciplinares a partir de eixos mais amplos se coloca como necessário em uma proposta educacional que pensa em objetivos a serem alcançados durante um tempo mais flexível, embasada em Ciclos trienais, a fim de atender às necessidades dos sujeitos em formação. (CONTAGEM, 2003).

Nos Referenciais, está exemplificado o que entendem por uma maior articulação entre os conteúdos,

Assim como a água, que por meio de seus ciclos interfere no clima, é a mesma água que o cantor fala em suas canções, lembrando cachoeiras e momentos agradáveis vividos, como a água, que está faltando na comunidade por deficiência das políticas públicas e que, como elemento básico de sobrevivência humana, está ameaçada em nosso planeta. (CONTAGEM, 2003. p. 13).

Um dos pilares da proposta de organização em Ciclos é a discussão e a reflexão sobre a forma de organizar tempos e espaços, procurando repensar

uma cultura escolar fragmentária. Os Referenciais sinalizam que para o trabalho na lógica do Ciclo é necessário romper com a enturmação inicial rígida dos alunos, realizando, para tanto, a organização de agrupamentos flexíveis, de maneira que os estudantes possam estar em contato com uma turma referência, agrupada de acordo com a fase de desenvolvimento humano, mas também participe de agrupamentos temporários ou flexíveis que atendam às necessidades específicas e sejam capazes de sanar as dificuldades de aprendizagem. (CONTAGEM, 2003).

Também sinalizam que a organização do trabalho coletivo dos profissionais deve acontecer de modo que um mesmo grupo de professores e pedagogos acompanhe as turmas durante todo o Ciclo, avaliando continuamente e reestruturando o trabalho sempre que necessário. Para tanto, os Referenciais indicam a garantia aos professores de tempo ao longo da semana destinado a atividades como planejamento coletivo, reflexão sobre a prática, elaboração de materiais e participação em atividades de formação continuada. Os Referenciais procuram uma organização curricular mais aberta em que a carga horária global do aluno se estruture a partir do diagnóstico de suas necessidades educativas, possibilitando aos profissionais do Ciclo o atendimento em tempos diferenciados, nas questões em que o estudante careça de maior acompanhamento. (CONTAGEM, 2003).

A concepção de avaliação é outra questão que se coloca como fundamental para a implementação da política de Ciclos. Ela exige que a escola rompa com as práticas tradicionais nas quais testes, provas, etc, são aplicados ao final da etapa ou unidade para quantificar a aprendizagem. Demanda uma avaliação que assuma o caráter processual, dinâmico e investigador. (CONTAGEM, 2003).

A partir de 2010, a rede municipal de educação passou a adotar o Programa de Acompanhamento Escolar, no qual a proposta é possibilitar aos pais dos alunos o acesso ao Boletim Escolar através da internet. Por meio da avaliação feita pelos professores, o programa de acompanhamento on-line gera um informativo de cada aluno, detalhando o desempenho e as expectativas de aprendizagem em cada Ciclo, registrando os resultados alcançados em todas as áreas do conhecimento, além da avaliação do aspecto

“social” e do aspecto “organização do trabalho e construção da autonomia”. O resultado é emitido por meio de gráficos, nos quais se pode perceber os índices esperados e os obtidos por cada estudante. A ideia é que, em conformidade com as diretrizes da política curricular, os gráficos sejam construídos ao longo dos três anos de cada Ciclo, rompendo com a estrutura anual da avaliação. Todavia, os dados coletados por esta pesquisa indicam a não compreensão dessa ferramenta de avaliação por parte dos pais, além de alguma incompatibilidade entre as expectativas de aprendizagem apresentadas pelo programa e a prática docente em sala de aula.

Os Referenciais, assim como os documentos da II Conferência Municipal de Educação (CONTAGEM, 2008) apontam para a necessidade de os educadores realizarem um trabalho coerente com as demandas dos estudantes, de forma que a organização dos tempos e espaços escolares, a definição dos projetos e a seleção dos conteúdos e das atividades sejam pautas constantes de discussão, avaliação e planejamento. Nesse sentido, desde 2007 a organização dos professores nas escolas municipais acontece a partir do quantitativo 1.5, ou seja, o número de professores do Ciclo ou do turno é definido pela quantidade de turmas multiplicadas por esse quantitativo. Dessa forma, cada duas turmas conta com três professores em cada horário. Essa proposta é defendida como forma de organização do Ciclo de Formação Humana de maneira a favorecer o atendimento aos estudantes em suas especificidades, através de reagrupamentos em pequenos grupos, atendimentos individualizados, aulas compartilhadas, entre outros. Além de colocar-se como garantia aos educadores do tempo para planejamento, para a formação, para a construção coletiva de projetos e avaliação do processo educativo.

As diretrizes analisadas indicam uma construção curricular que entenda o currículo como um campo que propicie um contato com diferentes elementos da produção cultural humana, abrangendo assim a formação de valores éticos, do pensamento crítico, da capacidade de resolver problemas, participar da vida social e política. Apontam ainda para a necessidade de que a escola avance na relação entre saberes escolares, saberes da comunidade, realidade social, diversidade étnico-cultural, sócio-ambientais, entre outras. Essas diretrizes

podem ser associadas diretamente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) quando definem os objetivos para o Ensino Fundamental ressaltando, entre outros objetivos, a necessidade de compreender a cidadania como participação social e política, o posicionamento de maneira crítica perante as diferentes situações sociais, entre outros elementos.

Da política nos textos, que compõe as diretrizes educacionais, depreende-se que ela produz consequências reais, vivenciadas no contexto da prática, lugar onde a política se sujeita a interpretação e conseqüente recriação. (MAINARDES, 2006). É válido inferir que a política é recontextualizada, de maneira que pode, inclusive, representar mudanças e transformações significativas na política original.

As recontextualizações acontecidas no contexto da prática das aulas de História no Ciclo de Formação Humana configuraram o interesse desta pesquisa.

2.3. Currículo: espaço de recontextualização

Os estudos de Bernstein¹³ são profícuos para ampliar o entendimento acerca das relações que se dão no contexto da prática, no currículo real. São objetos de suas análises os mecanismos que permitem a transformação do conhecimento, retirado do seu contexto original e modificado segundo regras implícitas. Para os interesses desta pesquisa destaca-se, sobretudo, o conceito de recontextualização, parte integrante do conceito de “dispositivo pedagógico”.

O “dispositivo pedagógico” de Bernstein trata-se do processo de transformação do conhecimento em um discurso pedagógico, ou seja, sua transformação em conhecimento a ser ensinado. O dispositivo pedagógico regula o conhecimento que pode ser efetivado na escola, atuando de forma seletiva. (NOGUEIRA, 2004).

¹³ O inglês Basil Bernstein iniciou seus trabalhos em Sociologia da Educação, na década de 1960, relacionando seus conceitos com outros campos de estudo, como a linguística, a antropologia e a epistemologia, produziu uma teoria complexa e sistemática, fecunda para a dialética entre o empírico e o teórico. (NOGUEIRA, 2004).

Ao tratar do dispositivo pedagógico, Bernstein (1996) considera que,

Este dispositivo fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico, através de *regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação*. Essas regras são, elas próprias, hierarquicamente relacionadas, no sentido de que a natureza das regras distributivas regula as regras recontextualizadoras, as quais, por sua vez, regulam as regras de avaliação. (BERNSTEIN, 1996, p.254).

A primeira das regras a que se refere Bernstein, as de distribuição, são as que propiciam a especialização das formas do conhecimento, dividindo-o em “pensável” e “impensável”. O conhecimento “pensável” é o trabalhado nas escolas primárias e secundárias, o que é produzido pela educação escolar. O “impensável” está relacionado com o conhecimento científico produzido e controlado, direta e indiretamente pelas universidades. Dessa forma, as regras de distribuição são as que controlam o acesso, no contexto pedagógico e curricular, a esses tipos de conhecimento, estabelecendo quem pode transmitir o que, a quem e em quais condições. Todavia, Bernstein não toma essa regra como determinista, afirma que pode haver um espaço de conflito que se converta em novas possibilidades e realizações alternativas. (NOGUEIRA, 2004).

A segunda regra, que desperta maior interesse para esta pesquisa, é a regra da recontextualização que constitui o discurso pedagógico específico. Essa regra cria o discurso especializado, que, por sua vez, estabelece o discurso que seleciona e (re)produz os temas e os conteúdos próprios para uma transmissão pedagógica dentro dos limites de cada disciplina. Para Bernstein, o discurso pedagógico é um princípio recontextualizador que transforma outros discursos em “textos” escolares. Nesse movimento de recontextualizar um conhecimento do seu campo original e transformá-lo em discurso escolar está implícito uma seleção de conhecimentos até na forma didática escolhida para transmissão, que não se abstém de ideologia. Nesse sentido, o conhecimento que circula na escola não é o produzido cientificamente, é um conhecimento específico impregnado da cultura escolar e

selecionado por meio dos processos de recontextualização. (NOGUEIRA, 2004).

Bernstein (1996) distingue dois campos em que se dá a recontextualização: o oficial e o pedagógico. Segundo o autor, o campo recontextualizador pedagógico oficial “inclui os departamentos especializados e as subagências do Estado e as autoridades educacionais locais, juntamente com suas pesquisas e sistemas de inspeção.” (BERNSTEIN, 1996, p.270). Já o campo recontextualizador pedagógico,

1. Inclui a universidade e os departamentos de educação das escolas politécnicas, as faculdades de educação, juntamente com suas pesquisas, bem como as fundações privadas.
2. Inclui os meios especializados de educação, jornais semanais, revistas, etc. e as editoras, juntamente com seus avaliadores e consultores.
3. Pode-se estender para campos não especializados no discurso educacional e suas práticas, mas que são capazes de exercer influência tanto sobre o Estado quanto sobre seus vários arranjos e/ou sobre locais, agentes e práticas especiais no interior da educação. (BERNSTEIN, 1996, p. 270).

Bernstein (1996) considera que esses dois campos não são harmônicos, de maneira que há com frequência embates na tentativa do primeiro reduzir a autonomia do segundo. O autor ainda completa que as principais atividades dos campos recontextualizadores são as de criar, manter, mudar e legitimar o discurso, a transmissão e as práticas organizacionais que regulam o discurso pedagógico.

Bernstein (1996) afirma que todo discurso é um discurso recontextualizado, de forma que o discurso e os textos decorrentes dele são ideologicamente reposicionados no processo de sua transformação do seu campo de produção para o campo de reprodução.

Depreende-se desse fator o que evidencia Nogueira (2004) ao afirmar que o princípio recontextualizador afeta diretamente a esfera do conhecimento, por meio das seleções intrínsecas a ele. Segundo a autora,

Em síntese, o princípio recontextualizador efetua transformações no conhecimento, selecionando o que deve ser convertido em conteúdo escolar ou o que deve fazer parte de uma prática pedagógica. Em seguida, esse princípio regula também o “como”, ou seja, regula a

teoria de instrução (teoria pedagógica): como deve ser o ensino e em que bases cognitivas, psicológicas e sociais ele deve ocorrer, encerrando, desta forma, um modelo de aluno e de professor. (NOGUEIRA, 2004. p. 46).

Nesse sentido, as disciplinas escolares estão imbricadas num processo de recontextualização quando a ciência de referência, ao ser retirada de sua esfera de produção, é trabalhada como uma seleção de conteúdos, de sequência e de ritmo em que serão ministradas nas escolas. (SANTOS, 2003). Para configuração do conhecimento, Bernstein (1996) considera também que a escola pode incluir como parte de sua prática recontextualizadora discursos da família, da comunidade, das relações no grupo de colegas dos alunos, tendo como propósito o controle social, a fim de tornar seu próprio discurso mais eficaz. Da mesma forma, família, comunidade e as relações no grupo de colegas podem exercer influência no campo recontextualizador da escola, afetando suas práticas.

O terceiro grupo de regras, as avaliativas, regula o processo de transformação do discurso pedagógico recontextualizado para transformá-lo numa determinada prática pedagógica, com especializações do tempo, do espaço e do texto. As regras de avaliação viabilizam a operacionalização do discurso recontextualizado, tornando-o um discurso seriado, no qual o tempo se converte em idade, o texto em conteúdo escolar e o espaço de transmissão em contexto específico. A concretização do currículo dá-se na conversão do conhecimento adquirido, avaliado e transmitido em prática pedagógica. (NOGUEIRA, 2004).

Lopes (2005) amplia o entendimento acerca dos estudos de Bernstein, esclarecendo as adequações do conceito de recontextualização,

Esse conceito tem se evidenciado como produtivo para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional. São orientações de agências multilaterais que se modificam ao serem inseridas nos contextos dos Estados-nação; são orientações curriculares nacionais que são modificadas pela mediação de órgãos estaduais e municipais e das escolas; são políticas dirigidas pelo poder central de um país que influenciam políticas de outros países; são ainda os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino que se modificam nos contextos disciplinares (Ball, 1992, 1994, 1998, 2001; Bonal &

Rambla, 1999; Evans & Penney, 1995; Jones & Moore, 1993; Muller, 1998; Neves e Morais, 2001; Whitty *et al*, 1994a e 1994b). Os textos, assinados ou não pela esfera oficial, são fragmentados ao circularem no corpo social da educação, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los. Esse processo é interpretado por Bernstein (1996, 1998) nos termos de uma recontextualização. (LOPES, 2005. p. 4).

A partir desses aportes, procurou-se refletir sobre as formas com que as aulas de História recontextualizam as diretrizes curriculares do Ciclo de Formação Humana, considerando as influências de várias esferas; seja na maneira com que transforma a História em discurso pedagógico, seja nos aspectos sociais que incorpora, seja na forma com que recontextualiza o texto escrito do Ciclo para o seu currículo real, suas práticas efetivas, considerando, nessa perspectiva, as recontextualizações nos dois campos, o oficial e o pedagógico.

Concordou-se com Lopes (2005) ao considerar que o conceito de recontextualização é importante para o entendimento das políticas curriculares por demarcar as reinterpretações de múltiplos contextos como processo intrínseco a formatação delas. Nessa formatação das políticas, os processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, em diferentes esferas, geram um currículo demarcado pelas fragmentações.

Lopes (2005) pondera que,

talvez o aspecto mais produtivo do conceito de recontextualização para o entendimento das políticas de currículo seja a busca de uma constante articulação macro-micro. Sadovnik (1995) destaca como Bernstein constrói seu projeto de “baixo” para “cima”, buscando identificar as regras do processo educacional nas escolas para então relacioná-las às condições estruturais e situar tal análise em um contexto mais amplo das questões políticas e educacionais. A partir desse projeto estabelece seus modelos considerando as relações tanto de “baixo” para “cima” quanto de “cima” para “baixo”. (LOPES, 2005. p. 7).

Os estudos de Bernstein, por meio do conceito de recontextualização, contribuem aqui para ampliação da compreensão do processo de

transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, sobremaneira considerando as mediações que ocorrem em relação ao conhecimento. Fatores intrínsecos aos currículos, que por sua vez são intrínsecos as práticas pedagógicas, e vice-versa.

3. O ENSINO DE HISTÓRIA

Delineado o campo do currículo, importa agora compreender o atual ensino de História no Brasil, considerando suas influências, diretrizes e meandros, a fim de que, na sequência, possamos entrelaçar o ensino de História ao Ciclo de Formação Humana, objeto desta pesquisa.

Monteiro (2002) ajuda a refletir sobre a História como conhecimento escolar. Parte da concepção da palavra história, que pode ser entendida como: investigação das ações efetuadas pelos homens, com um esforço por se constituir em conhecimento, a ciência histórica; como investigação das ações humanas em sua prática social, o que os homens realizaram e realizam; e, por último, como narrativa com base ficcional (estória). A autora evidencia que os dois primeiros significados são ainda muito confundidos pelos professores ao apresentarem o conteúdo da História como expressão da verdade absoluta, como aquilo que realmente aconteceu.

É comum a distinção entre a História acadêmica, saber de referência científica, a dos pesquisadores e a História como disciplina escolar. História acadêmica e escolar mantém relações complexas e não devem ser dissociadas, uma vez que são frutos da produção dos homens de uma mesma época. Dissociá-las é como torná-las a-históricas. (MONTEIRO, 2002).

O conhecimento escolar foi historicamente construído nas sociedades do mundo ocidental para atender a demanda decorrente da organização dos sistemas escolares, constituindo-se como uma seleção daquilo que é necessário ensinar às crianças e aos jovens, seleções que, como já se referiu, são carregadas de poder. As disciplinas escolares expressam os saberes que são afirmados na constituição do conhecimento escolar, são parte integrante e fundamental no processo de educação realizado nas escolas. (MONTEIRO, 2002).

Chervel (1990) amplia essa discussão ao afirmar que,

A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer um modelo. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função *educativa*. Uma parte

somente entre elas obriga-a a dar uma *instrução*. Mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa. (CHERVEL, 1990. p 188).

Completa essa reflexão, considerando que,

o papel da escola não se limita ao exercício das disciplinas escolares. A educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados. (CHERVEL, 1990. p 188).

Nesse sentido, compreende-se que o Ciclo de Formação Humana, em suas proposições, demanda da disciplina História suas funções instrutivas, tendo como perspectiva uma finalidade educativa abrangente: uma formação que capacite o sujeito, histórico e cidadão, para se posicionar de maneira crítica perante a sociedade.

Monteiro (2002) indica que a História como saber escolar implica atender às demandas que estão interessadas em entender como a dimensão educativa se define e se apresenta, articulando os novos contextos sócio-culturais e as novas contribuições teórico-metodológicas da historiografia. Cabe, portanto averiguar em que medida o contexto sócio-cultural e a historiografia se articulam no contexto da prática, e de que maneira tais aspectos são recontextualizados para que se efetivem ou não.

Fonseca (2003) trata das mudanças acontecidas na História como disciplina escolar no período após 1964, revelando a sua apropriação pelo governo, seja na sua compactação nos cursos de Estudos Sociais, seja ligando-a a educação moral e cívica, que atendia aos interesses do regime militar. A partir dos anos 1980, revela o dinamismo do campo da didática e da prática do ensino de História, constituindo um rico momento de debates, elaboração e implementação de propostas curriculares, de novos materiais didáticos e de repensar as práticas educativas no Brasil. Desse movimento historiográfico e educacional, dá-se uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas, das fontes históricas utilizadas em sala de aula.

Esse movimento de repensar o ensino de História acompanhou também um momento de repensar a educação no Brasil, de forma que as finalidades educativas, no ensino de História e nas propostas educacionais das últimas décadas, entre elas o Ciclo de Formação Humana, sinalizam para objetivos similares, onde predominam, em especial, a formação crítica para o cidadão. Nas seções seguintes preocupou-se em indicar as bases desse objetivo para o ensino de História.

Os estudos do currículo, como já foi referido, trazem à tona uma série de fatores que levam a questionamentos sobre quais conteúdos são adequados e aceitos para a escolarização destinada a uma sociedade tão heterogênea. Pensando a História escolar, surgem questões como: o quê da cultura, da memória, da experiência humana deve-se inserir nas aulas de História? O que é significativo, válido e importante de ser ensinado da História do Brasil e do mundo? O quê e como ensinar nas aulas de História? Para quê e por quê? (FONSECA, 2003).

Na esfera do currículo oficial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sinaliza para o que é necessário transmitir aos alunos nas aulas de História:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. (BRASIL, 1996).

A redação da Lei nº 11.645, de 2008, amplia as demandas do ensino de História ao considerar que,

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e

indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 1996).

O artigo 27, ao tratar da educação básica, indica para o ensino de História que,

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; (BRASIL, 1996).

Também na esfera do currículo oficial, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o ensino de História, lançados pelo Ministério da Educação, em 1997, apontam, entre outras questões, para a inclusão da diversidade cultural no currículo de História, em seus objetivos gerais. Nesse sentido, defende que os alunos sejam capazes de,

- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;
- valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades. (BRASIL, 1998. p 43).

Tais objetivos não são isentos de historicidade, fator que se procurou esboçar na seção seguinte.

Para além do currículo prescrito, ensinar e aprender História demanda também refletir sobre a possibilidade educativa dessa disciplina, no que concerne ao seu papel fundamental na formação da consciência histórica do

homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas. (FONSECA, 2003).

Tendo como pressuposto as constantes recontextualizações que se inscrevem no contexto dos currículos, esta pesquisa se interessou pelas formas utilizadas pela História escolar para articular o que está expresso no currículo oficial, na legislação, no Ciclo de Formação Humana, com suas práticas cotidianas, em sala de aula, considerando que as relações de ensino / aprendizagem são muito mais complexas do que o escrito e expresso em qualquer documento.

Isso posto, segue uma necessária análise acerca dos processos que configuram especificamente a História como saber escolar, seguida pelas influências que compõem o cenário das concepções que regem o ensino da disciplina nos dias de hoje, cujos alguns pressupostos já foram aqui delimitados.

3.1. O Ensino de História e sua didatização

Nesta seção, procuraram-se elementos que conformam o saber escolar como espaço de didatização que considera o saber acadêmico e outras práticas sociais, compondo, assim, o ensino de História.

Forquin (1992) evidencia a distância entre a exposição teórica e a exposição didática, de forma que a primeira leva em consideração o estado do conhecimento e a outra o estado de quem conhece. Nesse sentido, a exposição didática, mais do que fazer compreender, está interessada em fazer aprender, em fazer incorporar ao *habitus*.

Na perspectiva de Forquin (1993), a constituição de um saber escolar não se limita a selecionar conteúdos entre o que há de disponível na cultura num dado contexto histórico, tem por função tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis.

No intuito de desvendar os mecanismos que recontextualizam a História acadêmica em História escolar – com saberes transmissíveis e assimiláveis – pesquisas recentes, acerca do ensino dessa disciplina, têm se debruçado sobre o conceito de transposição didática desenvolvido por Chevallard (1991) –

cujo foco principal era a didática das matemáticas – buscando os pontos fecundos dessa teoria para o entendimento dos saberes escolares que compõem o processo de ensino/aprendizagem na disciplina História. (MONTEIRO, 2002; GABRIEL ANHORN, 2003; BITTENCOURT, 2005).

Como relação à apropriação do conceito de transposição didática para o campo do ensino de História, alerta Monteiro (2002),

A possibilidade de utilização dos conceitos de saber escolar e transposição didática no campo da História precisa ser discutida de forma a considerar problemas e características específicos aos processos de sua constituição, e que envolve aspectos distintos daqueles relacionados à Matemática, objeto de estudo de Chevallard. É importante avaliar possibilidades e limites dos conceitos quando eles são transplantados do seu contexto de produção original e utilizados como instrumentos de inteligibilidade em diferentes campos disciplinares. (MONTEIRO, 2002, p. 100).

Dada a apropriação do conceito, a fecundidade dos estudos das pesquisadoras da área e o foco desta pesquisa, segue-se a leitura do conceito de “transposição didática” de acordo com as pesquisas recentes no campo do ensino de História, especificamente a partir da contribuição de Monteiro (2002) e Gabriel Anhorn (2003) e não em sua fonte original, nos estudos de Verret e Chevallard.

A tese de doutorado de Carmem Teresa Gabriel Anhorn (2003) procurou analisar a natureza, estrutura e função dos saberes que circulam na disciplina História, procurando as diferentes dimensões e variantes em jogo quando se trata de repensar e (re)elaborar objetos de pesquisa em objetos de ensino. Nessa pesquisa, a teoria da transposição didática foi um dos conceitos chave.

Gabriel Anhorn (2003), com base em Chevallard, associa o conceito de transposição didática às diferentes dimensões que configuram o processo de construção dos saberes escolares, uma vez que possibilita considerá-los nas esferas epistemológicas e de fabricação social. Na perspectiva da autora, o conceito de transposição didática permite tornar o saber uma problemática, na qual são formuladas questões acerca da origem, filiação e legitimidade dos saberes escolares, fator que os insere em um contexto histórico e possibilita o diálogo com outras esferas – sociológicas, políticas e culturais.

Gabriel Anhorn (2003) define como a tese central defendida por Chevallard a ideia de que nos saberes em geral, instaurados na sociedade contemporânea, para que o saber acadêmico torne-se passível de ser ensinado, configurando-se como saber escolar, necessita passar obrigatoriamente por uma reelaboração imposta pelos imperativos políticos e didáticos. É nesse sentido que se constitui o conceito de “transposição didática” e de “noosfera” para explicar os mecanismos desse processo obrigatório de transformação ou transposição.

Monteiro (2002) evidencia que Chevallard pauta sua teoria na diferenciação entre o saber acadêmico e o saber ensinado, de forma que o ensino só se concretiza quando,

O elemento do saber deverá ter sofrido certas deformações que o tornarão apto a ser ensinado. O saber-tal-como-é-ensinado, o saber ensinado, é necessariamente distinto do saber-inicialmente-designado-como-aquele-que-deve-ser-ensinado, o saber a ensinar. (CHEVALLARD *apud* MONTEIRO, 2001, p.79).

A teoria de Chevallard pauta-se na necessária articulação entre a adequação da didática ao funcionamento interno, em sala de aula, e de sua compatibilidade com o mundo exterior, no qual ela se insere. Para o autor, os saberes escolares passam por um processo de "envelhecimento" quando distanciam-se do saber acadêmico que lhe serve de referência, extrapolando os limites do tolerado e do necessário, na medida em que se tornam defasados em relação ao progresso da pesquisa em seu campo e/ou algumas de suas temáticas deixam de ser interessantes à luz de aquisições novas ou de mudanças nas problemáticas do campo científico. Os saberes escolares também envelhecem quando se tornam incompatíveis com as demandas da sociedade em geral. (GABRIEL ANHORN, 2003).

Bittencourt (2005) complementa que, nesse sentido, a tese de Chevallard endossa a perspectiva de que é o saber científico que fornece legitimidade às disciplinas escolares, configurando uma hierarquia na qual a disciplina escolar está em uma escala inferior.

Monteiro (2002) avalia que a referência ao saber acadêmico como único parâmetro para o saber escolar, na teoria de Chevallard, talvez se deva ao fato

de o autor estar inserido no campo das matemáticas, cuja constituição prevalece um corpo de conhecimentos muito bem delimitados e sistematizados.

Chevallard considera que a transposição didática opera em diferentes instâncias – propostas curriculares, livros didáticos, salas de aula – cujos interesses muitas vezes são contraditórios. Em sua teoria, a noosfera é outro importante conceito, pois se configura como o espaço no qual se processa uma seleção dos saberes que podem ou devem ser ensinados, constituindo o saber-a-ensinar. É, portanto, o espaço que se preocupa com as questões relativas à transposição externa e à normalização dos saberes. Para atingir seus objetivos, a noosfera opta prioritariamente por tentar a manipulação do saber, em detrimento de outras formas possíveis de intervenção, resultando na emergência de novas propostas curriculares e/ou livros didáticos, isto é, um novo texto do saber com o intuito, ainda que não assumido abertamente pelos seus autores, de assegurar o restabelecimento da compatibilidade entre o saber escolar e o saber acadêmico. A pretensão da noosfera é produzir um melhor texto do saber, através das reformas curriculares das disciplinas em diferentes momentos de sua trajetória. (GABRIEL ANHORN, 2003).

Gabriel Anhorn (2003) destaca da teoria de Chevallard o fato de o envelhecimento dos saberes trazer consigo o que se chama de crise do ensino de uma determinada disciplina, momento em que os saberes deixam de ser significativos, os alunos não se interessam, apresentam dificuldades de aprendizagem, entre outros aspectos, deflagrando uma verdadeira incompatibilidade entre o sistema de ensino e a sociedade mais ampla. A restauração dessa compatibilidade passa pela aproximação do saber ensinado com o saber acadêmico, sendo essa aproximação de acordo com o ponto de vista dos especialistas do campo. Pela sociedade em geral, o saber ensinado deve ser percebido como distante do senso comum para ser considerado válido.

Monteiro (2002) avalia que a teoria de Chevallard não considera o contexto sócio-político-cultural que, segundo a autora, configura o cenário no qual os saberes a ensinar e ensinado são constituídos, inclusive para definição das diversas linhas de pesquisa que compõem o saber acadêmico. Ao apontar

o saber acadêmico como caminho para corrigir e atualizar os desgastes do saber ensinado perante as inovações e demandas sociais, o autor busca um enquadramento apenas científico, não reconhecendo as bases sócio-político-culturais dos saberes acadêmicos e escolares.

Refletindo acerca do ensino de História, Gabriel Anhorn (2003) considera difícil, se não inviável, a possibilidade de pensar o processo de “envelhecimento” da disciplina, dadas as suas especificidades. Segundo a autora,

Quando e a partir de quais critérios podemos falar de crise da disciplina de História? Que critérios utilizar para justificar que os novos conteúdos escolares propostos são mais legítimos, mais verdadeiros do que outros? No campo disciplinar de História não basta afirmar que os conteúdos escolares envelhecem, torna-se igualmente necessário colocar-se a questão: envelhecem para quem? A partir de qual ponto de vista, de que perspectiva de análise, de qual concepção de história, de qual intriga? A incompatibilidade dos conteúdos históricos escolares não pode ser afirmada de maneira inequívoca. Esses conteúdos podem estar compatíveis com alguns agentes do campo e/ou com os interesses de um determinado grupo social. A compreensão do movimento de transposição didática, que busca o restabelecimento dessa compatibilidade, implica reconhecer essa complexidade. (GABRIEL ANHORN, 2003, p. 211).

Gabriel Anhorn (2003) considera que apesar do trabalho da noosfera ser permanente, acelera-se e intensifica-se nos momentos de crise, uma vez que permite uma maior visibilidade e/ou acarreta uma maior intensidade desse trabalho, na medida em que os reajustes e reelaborações do texto do saber assumem proporções mais amplas e institucionais, evidenciando fortemente a dimensão normativa da transposição didática. A autora considera que, na trajetória de construção da disciplina História, as décadas de 80 e 90 no Brasil podem ser consideradas como um período relativamente prolongado de crise e de intensificação do trabalho transpositor da noosfera, no âmbito dessa área disciplinar. Fator que, segundo a autora, culminou na elaboração dos PCN's, podendo ser entendidos como um exemplo de noosfera em ação. Os elementos que levaram a autora a considerar tal período como momento de crise serão mais bem abordados na seção seguinte.

Monteiro (2002) aponta a importância atribuída ao saber acadêmico no processo de transposição como um dos principais alvos de crítica a Chevallard,

dado que essa perspectiva negaria ou reduziria o papel de outros saberes de referência ou traduziria uma visão ainda muito hierarquizada na análise da relação entre os saberes. Tendo Moniot (1993) como referencial, a autora considera a diferença entre o saber acadêmico e o saber escolar em História, evidenciando que,

A história, diferente das matemáticas, que possuem uma definição acadêmica muito clara, apresenta diferentes perspectivas de inteligibilidade – história positiva, dos Annales, marxista e das análises macro-econômicas, Nova História, e de composições, que se complementam frequentemente, a partir de diferentes formas de definição e de organização de eixos de análise: temática – história política, história social, história econômica, história cultural; geopolítica (...), cronológica (...) ou espacial (...). (MONTEIRO, 2002, p. 101).

Junto a Monteiro, a partir dessa análise, fica sobremaneira evidenciada a dificuldade em delimitar qual a concepção da História deve ser tomada como referência acadêmica para se constituir o saber ensinado.

Dada a dificuldade, ou impossibilidade, de restringir o ensino de História apenas ao saber acadêmico, Monteiro (2002) recorre a Develay (1992) junto ao conceito de prática social de referência, cuja ênfase está no fato de que,

Atividades sociais diversas (atividade de pesquisa, de produção, de engenharia, domésticas e culturais) que podem servir de referência às atividades escolares e a partir das quais se pode examinar, no interior de uma disciplina dada, o objeto de trabalho, ou seja, o domínio empírico que constitui a base de experiência real ou simbólica sobre a qual irá se basear o ensino. (DEVELAY *apud* MONTEIRO, 2002, p. 86).

O conceito de Develay permite considerar que o saber ensinado tem, na maioria das disciplinas, referências no saber acadêmico, mas também nas práticas sociais de referência, que, por sua vez, podem ou não estabelecer relações com o saber acadêmico. Esse viés amplia o conceito de transposição didática ao incluir as práticas sociais de referência, e, sobremaneira ao considerar que o movimento não é apenas descendente, ou seja, do saber acadêmico para o saber escolar.

Em artigo, Chervel (1990) cita o caso da gramática como criação da escola francesa para o ensino da ortografia, sendo que posteriormente tornou-

se objeto do saber acadêmico, exemplificando um caso ascendente, no qual a prática escolar levou à apropriação acadêmica.

Monteiro (2002) também recorre a Allieu (1995), que ao discutir a transposição didática no âmbito da História, questiona o aspecto descendente da teoria de Chevallard preferindo o termo interpelação e não transposição, uma vez que considera o fato de o professor atribuir sentido ao que ensina recorrendo ao saber acadêmico em suas diferentes escolas e matrizes teóricas, para subsidiar versões coerentes com seus pontos de vista e que tenham legitimidade dentro do campo. Segundo Monteiro, no saber escolar está muito mais presente a síncrese de diferentes matrizes teóricas do que filiações a uma única escola.

Em outro sentido, Moniot, Segundo Monteiro (2002), considera que a História escolar não necessita buscar nenhuma outra prática social de referência, uma vez que na condição de História viva ela é a primeira dessas práticas sociais. Todavia, a História escolar dialoga com visões, textos e expressões históricas presentes em diferentes e específicas práticas sociais, são elas,

A dos autores, diretores e narrativas de filmes históricos, documentários, programas de televisão, novelas ou peças teatrais; na prática social de curadores de exposições museológicas, artísticas, científicas; dos jornalistas e comentaristas políticos; dos guias de atividades de turismo; nas práticas e discursos de diferentes religiões; nas práticas cotidianas dos diferentes grupos sociais, entre eles o familiar, e que servem de referência e dialogam com o saber acadêmico na constituição do saber escolar, chegando à escola através dos diferentes meios de comunicação, dos alunos, dos professores e de seus pais. (MONTEIRO, 2002, p. 106).

Em sintonia com a sociologia do currículo, Moniot considera que as dimensões axiológica e política são significativas na constituição da História escolar, dado que perspectivas diferentes implicam em ênfases, negações, ocultamentos ou denúncias que são intrínsecas à História ensinada.

Nessa perspectiva, Monteiro (2002) elenca as três principais referências para a História ensinada, na visão de Moniot: a História acadêmica, da qual toma problemas e inteligibilidade, além de retirar sua legitimidade; o conjunto de valores que dá sentido à vida coletiva e que inspira a socialização pela

escola, dado que não se ensina a História sem motivo; e, por último, a cultura que é transmitida pela História.

Nesse sentido, para Moniot,

A História escolar é uma enorme e polivalente lição de coisas sociais, morais e intelectuais. Ela pode insuflar tanto a conformidade como o distanciamento, a continuidade e a reavaliação. Terreno complexo para a definição de aprendizagens específicas. (MONIOT *apud* MONTEIRO, 2002, p.107).

Apesar dos questionamentos à apropriação do conceito de transposição didática ao ensino de História, que conduziram autores como Develay, Allieu e Moniot, segundo a perspectiva de Monteiro, a realizarem outras leituras, o conceito de transposição didática suscita subsídios e instrumentos para análise do saber escolar, com relação ao ensino dessa disciplina, uma vez que contribui para o entendimento das diversas questões envolvidas no processo de construção dos saberes escolares, além de conduzir à problematização da relação direta entre o saber acadêmico e o escolar, no caso da História. Tal fator privilegiou o desenvolvimento desta pesquisa, então interessada em práticas pedagógicas cotidianas no espaço escolar, e que procurou dar visibilidade a esse elemento fundamental para o processo de ensino / aprendizagem.

3.2. Historiografia e saber escolar, a recontextualização nos currículos

A seção anterior preocupou-se em entender as relações inerentes a didática do ensino de História. Cabe agora compreender os caminhos das influências historiográficas no Brasil que na atualidade estão refletidas nas propostas, diretrizes, orientações, enfim, no currículo oficial para o ensino dessa disciplina.

Em linhas gerais, a História tornou-se disciplina escolar na Europa do século XIX juntamente com a Geografia, quando passou a ser considerada ciência e, portanto, introduzida nas escolas e nas universidades. Do século XIX aos dias atuais, são variadas as formas de interpretar e ensinar a História.

Fonseca (2003) identifica as abordagens denominadas “História Tradicional” e “Nova História” como as mais presentes no ensino da disciplina na atualidade. Todavia, destaca a presença nos livros e materiais didáticos de outras perspectivas, entre elas o materialismo histórico – inspirador da reforma curricular do Estado de Minas Gerais na década de 1980 – e a chamada historiografia social inglesa.

A chamada “História Tradicional” está ligada ao positivismo histórico, corrente que dominou o século XIX e vem sendo discutida, questionada e transformada ao longo do século XX, em especial na pós-década de 1930, quando a *Escola dos Annales* deu origem à “Nova História”. A História positivista privilegia como fontes os documentos escritos, oficiais e não-oficiais, tais como leis e livros, também utiliza como fontes os sítios arqueológicos, as edificações e os objetos de coleções e de museus. Para os historiadores positivistas, os sujeitos de pesquisa são os grandes homens: personalidades políticas, religiosas e militares; heróis, reis, generais. Essa perspectiva histórica está interessada nos grandes acontecimentos do passado, estudados em uma sequência temporal linear e progressiva. Preocupa-se com a verdade, em narrar os fatos tal como aconteceram, para tanto, os fatos devem ser tratados de forma objetiva e com base em documentos. Em síntese, constitui uma História política e factual que será extremamente marcante no ensino e nos materiais didáticos. (FONSECA, 2003).

A ascensão da *Escola dos Annales*, no início do século XX, trouxe consigo o diálogo crítico e de oposição à História tradicional quando historiadores franceses como Marc Bloch e Lucien Febvre, entre outros, abandonam algumas concepções e incorporam outras, fundamentalmente transformando a forma de pesquisar e estudar História. A partir daí, as gerações que os sucederam passaram a defender uma História de toda a sociedade. Para tanto, ampliaram-se os objetos de estudos e todos os registros humanos passaram a ser considerados fontes históricas. Nesse sentido, vê-se a difusão de estudos com bases em fontes orais, tais como entrevistas, depoimentos, narrativas; fontes audiovisuais, como fotografias, discos, filmes, televisão, entre outros; além de obras de arte, como pinturas e esculturas. (FONSECA, 2003).

Nessa perspectiva, a História deixa de ser feita apenas por atores individuais, dando espaço para que se considerem os movimentos sociais, a classe trabalhadora, os militantes, entre outros que compõem a História da humanidade. Também são preocupações da “Nova História” os acontecimentos do cotidiano da vida humana, ligados a vida das famílias, as festas, as formas de aprender e ensinar. Com a “Nova História” há o reconhecimento das diversas formas de marcar e viver o tempo, de maneira que possibilita o estudo da História nos diversos ritmos, tempos e espaços. (FONSECA, 2003).

A influência da “Nova História” francesa e da História social inglesa pode ser percebida na historiografia brasileira, desde as últimas décadas do século XX. Os estudos de autores como Foucault, Le Goff, Thompson e Hobsbawn serviram de base para inúmeras pesquisas de historiadores brasileiros, que passaram a ter um referencial que alarga os conceitos de política e História. Fonseca (2003) evidencia a ampliação dos temas investigados nas dissertações e teses produzidas entre 1970 e 1990, em especial, no que se refere ao crescimento da historiografia social.

No campo da educação, a década de 1980 foi extremamente fértil para os debates acerca do ensino de História. Diversos aspectos relacionados com a educação, a História e seu ensino foram criticados e repensados, passando pela política educacional, a escola, professores, alunos, até os pressupostos, os métodos, as fontes e os temas. Momento fecundo para o emergir de outras proposições de ensino em contraposição a chamada História “oficial” dominante nas escolas. (FONSECA, 2003).

Gabriel Anhorn (2003), tendo como base a teoria de Chevallard, considera as décadas de 1980 e 1990 como um período de crise para a disciplina História. Sua afirmativa está pautada no fato dessas duas décadas corresponderem à convergência de movimentos que, embora de forma diferenciada, contribuíram para a deflagração e/ou acirramento dessa crise.

A autora considera o contexto histórico brasileiro referindo-se ao processo de redemocratização política que marcou os anos 1980 no Brasil. “Abriu-se um espaço de debates, de questionamentos e de reflexões na área educacional, criando um terreno fecundo para a emergência de propostas curriculares inovadoras em diferentes áreas disciplinares.” (GABRIEL

ANHORN, 2003, p. 212). Em decorrência desse momento, esses debates foram incorporados ao campo da História de uma forma específica, dada a trajetória interna dessa disciplina escolar.

Esse espaço de discussão, no caso da História, assumiu uma dimensão de reconquista da própria identidade dessa disciplina na grade curricular do antigo primeiro grau. Cumpre lembrar que, a partir do início da década de 70, tanto a História como a Geografia tinham sido esvaziadas — no plano do currículo formal — dos seus conteúdos específicos e metamorfoseadas numa nova disciplina — Estudos Sociais — introduzida no que na época correspondia ao atual ensino fundamental. (GABRIEL ANHORN, 2003, p. 212).

Junto à recuperação institucional da legitimidade perdida e/ ou ameaçada, alguns dos agentes desse campo tinham como pressuposto não bastar apenas recuperar o lugar da disciplina de História na grade curricular, era fundamental discutir e interrogar a concepção de História que se queria ensinar. As diversas tentativas de solucionar esse tipo de questionamento estão explicitadas nas reformas curriculares surgidas a partir da segunda metade dos anos 80. (GABRIEL ANHORN, 2003).

As propostas curriculares emergentes no pós década de 1980, entre elas os PCN's, têm em comum a mudança nos objetivos da disciplina, que categoricamente passam a defender “a preparação dos cidadãos para uma sociedade democrática”. Fonseca (2003) evidencia que essa mudança de foco é visível em todos os currículos e materiais didáticos produzidos na pós-ditadura militar.

O “novo” ensino de História que se esboça assume a responsabilidade de formar o “novo” cidadão, capaz de intervir e transformar a realidade brasileira. A categoria “novo” indica a necessidade de superação do “velho”, identificado com a ditadura, a opressão, a ausência de liberdades e a negação dos direitos. (FONSECA, 2003, p. 92).

No decorrer dos anos 1980, duas outras proposições teórico-metodológicas afirmaram-se e passaram a coexistir com a chamada História tradicional. Uma das concepções difundidas pautava a organização curricular na ordenação da História de acordo com a “evolução” dos modos de produção. Com bases no marxismo ortodoxo, essa sistematização da História enfatizava

o determinismo econômico e a ordenação de conceitos e categorias que explicam o desenvolvimento das forças produtivas de forma linear. Com essa concepção, nota-se que nos currículos os alunos deveriam iniciar o estudo da História com as comunidades primitivas e deveriam chegar ao último ano do Ensino Fundamental analisando a crise do modo de produção capitalista, as vias de superação e o modo de produção socialista. (FONSECA, 2003).

Nessa perspectiva, prevalece a lógica do progresso e a visão eurocêntrica, além disso, exclui os sujeitos e as ações históricas, em prol do modelo. Todavia, essa visão se encaixa com o “novo” ensino de História na medida em que, na perspectiva marxista, o *status* fundamental do indivíduo é o trabalhador produtor e é o operariado que tem a tarefa de realizar as transformações sociais e políticas na sociedade capitalista. Nesse viés, muitos professores entendiam a necessidade do ensino de História apontar os caminhos que conduziriam à transformação da sociedade brasileira. Por meio da História marxista, desejava-se formar politicamente o jovem, desenvolvendo-lhe a consciência e dando a ele, futuro trabalhador, condições de exercer a cidadania global. (FONSECA, 2003).

Outra proposição emergente nos anos 1980 é a organização da História por temas e problemas, que tem como inspiração o movimento historiográfico contemporâneo, em especial a “Nova História” francesa e a historiografia social inglesa. Essa proposta tem como fundamento um ensino de História capaz de resgatar as múltiplas experiências vividas pelos sujeitos históricos em diversos tempos e lugares. Nessa perspectiva, a linearidade, os determinismos e o caráter teleológico das outras propostas são questionados, em favor de uma visão da História que não tem início, meio, ou fim determinados, configurando um campo de possibilidades. O ponto de partida são os problemas da realidade social vivida. (FONSECA, 2003).

A “Nova História”, juntamente com o recorte temático, são vistos como possibilidade dos professores alargarem o campo da História, via a incorporação de temas, ações, sujeitos até então relegados a segundo plano. Nessa concepção, o sentido do “novo” está ligado a ampliação de temas e fontes. (FONSECA, 2003).

Schimidt e Garcia (2005) apontam que as vertentes historiográficas que entendem a História como estudo da experiência humana no tempo contribuem para dar respostas a indagações do tipo: “para que serve ensinar História?”; “por que trabalhar História na escola?”; e “que significado tem a História para alunos e professores?”; uma vez que essas vertentes permitem o entendimento de que a História está preocupada em recuperar o sentido de experiências individuais e coletivas, ao estudar a vida dos homens e das mulheres. No aspecto prático, estes podem ser um dos principais critérios para a seleção de conteúdos e sua organização em temas para serem ensinados, tendo em vista a formação das consciências individuais e coletivas, numa perspectiva crítica.

No caso da História não podemos pensar a influência direta da historiografia nos currículos, sem perceber outros liames que compõem os currículos dessa disciplina. Conforme alerta Souza (1989),

Talvez devido à vulnerabilidade política dessa disciplina, ela, mais do que qualquer outra, tem sido presa fácil das vicissitudes por que passa a educação em diferentes momentos dos diferentes regimes políticos. (SOUZA, 1989).

A imbricação da História em questões políticas e culturais sujeita a disciplina a enfrentar, permanentemente, as consequências dos ritmos de transformações e das tensões entre os diferentes projetos políticos em disputa. (GABRIEL ANHORN, 2003).

Na história do ensino de História é visível detectar diferentes momentos que corroboram com a afirmação de Souza. Gabriel Anhorn (2003), considerando apenas a nossa história mais recente, cita o caso da proposta curricular da disciplina no Estado de São Paulo, que no contexto das reformas curriculares sintonizadas com o clima de abertura política a partir da segunda metade da década de 1980, enfrentou críticas que extrapolaram os muros das instituições responsáveis, inviabilizando a conclusão dos trabalhos. A História foi a única disciplina que ficou sem concluir a reforma curricular no Estado. A reação à proposta ganhou espaço na imprensa nacional e, entre outras mídias, o jornal “O Estado de São Paulo”, de 02/08/1987, veiculou:

(...) a Proposta Curricular para o Ensino de História (1º Grau) (...) [é] vazada em molde tipicamente 'marxista-leninista', com o objetivo mais do que evidente de 'fazer a cabeça' das crianças, arregimentando-as em função de objetivos político-ideológicos declarados, naturalmente em total prejuízo de qualquer aprendizado elementar que as salvasse do aterrador fantasma do analfabetismo e da ignorância cuidadosamente cultivada. (O ESTADO DE SÃO PAULO, *apud* GABRIEL ANHORN, 2003, p. 210).

Em outro contexto, são evidentes as “vicissitudes”, a que se refere Souza, quando se considera que é o ensino de História um dos apontados pela legislação para inserir no âmbito escolar discussões que ganharam destaque e interesse político, como é visto na Lei nº 11.645/08¹⁴ que altera a Lei nº 10.639/03 que já previa a inclusão da temática afro-brasileira nos currículos das redes de ensino, incluindo também o ensino da História e cultura dos povos indígenas.

Em artigo, Laville (1999) considera que apesar das atuais propostas para o ensino de História elegerem como objetivo da disciplina o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, culturalmente a História ainda é pensada e reduzida a uma narrativa fechada, destinada a moldar consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação, por meio de conteúdos. Segundo o autor, numa perspectiva mundial, essa característica é visível nas intervenções diretas dos altos dirigentes e na consideração ativa dos parlamentos para com o ensino de História, tendo como foco de intervenção os conteúdos da disciplina, tidos como narrativa. Esses usos são intrínsecos a utilização da História como ferramenta de poder, fixando ideologias através das narrativas.

Todavia, Laville considera que os esforços para controlar os conteúdos do ensino de História na atualidade não são efetivos, dado que a narrativa histórica não demonstra tanta força quanto a família, o meio em que se vive, e, sobretudo, os meios de comunicação. Fator que endossa a importância dos objetivos da disciplina, em contraste com a simples narrativa, reafirmar a formação crítica e analítica, como vinculado na função social geralmente

¹⁴ A lei 11.645, de 10/03/2008 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

declarada a respeito do ensino de História. Para Laville, o fundamento que deve influenciar o ensino da disciplina é,

Formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas. (LAVILLE, 1999. p. 137).

Dadas as influências historiográficas que configuram, em certa medida, desafios para o ensino de História, uma vez que demandam dos professores e dos currículos novas práticas e métodos, vale considerar as ponderações de Bittencourt,

ao se propor a identificar as mudanças e continuidades nas proposta curriculares de História (...) tornou evidente que poucas conseguiram alcançar, de forma coerente os propósitos iniciais estabelecidos e considerados significativos para a disciplina (...) Essas intenções, no entanto, se concretizam de forma ainda limitada nos conteúdos e nos métodos de ensino. A almejada superação do ensino de História, baseado no tempo cronológico como único ordenador das mudanças ainda não ocorreu. (BITTENCOURT, 2006).

Delineadas as influências historiográficas para o ensino de História, importa agora perceber sua efetiva apropriação na esfera do currículo oficial, a nível nacional, por meio dos PCN's.

3.3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) inserem-se no contexto desta pesquisa sendo compreendidos em diversas esferas: primeiramente como currículo oficial; a nível de política curricular, na perspectiva de Bowe e Ball, compondo o contexto da produção do texto; na leitura de Bernstein, está no campo recontextualizador oficial; e, no construto de Chevallard, identifica-se com a "noosfera".

Os PCN's foram lançados na década de 1990, agregando como características a definição de um currículo nacional, tendo como base a denominação "parâmetros", que retira de si o caráter impositivo. Todavia, fica evidente a função prática dos PCN's como "programa curricular" para o ensino de História na medida em que tem sido eles os definidores das estruturas dos livros didáticos e paradidáticos, dado que esses materiais estão sendo produzidos e pensados em conformidade com os critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que têm os PCN's como referência direta. (FONSECA, 2003a).

Entendendo a inserção dos PCN's nas salas de aula como instrumento de consulta dos professores mas, sobremaneira, através do livro didático, importa compreender as influências que compõem o ensino de História nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nesse sentido, os debates acerca do ensino de História acontecidos nos anos 1980, são profícuos para esse entendimento. De acordo com os PCN's, "No processo de democratização dos anos 80, os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares dos estados e municípios." (BRASIL, 1998, p.26.).

Em conformidade com essa afirmação,

O debate gerou a reavaliação no ensino de História ilustrado pelas múltiplas abordagens históricas possíveis. Nas décadas de 80 e 90, alguns professores começaram a denunciar a impossibilidade de transmitir o conhecimento de toda a história da humanidade em todos os tempos. (BRASIL, 1998, p.27).

E ainda,

As propostas curriculares passaram a ser influenciadas também pelo debate entre as diversas tendências historiográficas. Os historiadores voltaram-se para novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizadas por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever, no ensino fundamental, o formalismo das abordagens históricas sustentadas nos eventos políticos e administrativos dos estados ou exclusivamente nas análises econômicas estruturais. (BRASIL, 1998, p.27).

Em análise acerca dos PCN's, Gabriel Anhorn (2003) procura pensá-lo como um documento orientado por diferentes práticas, no qual se destacam

práticas políticas, culturais e discursivas, que exercem funções específicas e provisórias na dinâmica dos saberes históricos; além de ser constituído por um texto heterogêneo, no qual interagem diferentes fragmentos de textos e/ou discursos, tanto do campo da História como da educação. Por ser um texto curricular, é investido de política e ideologia em diferentes matizes.

Gabriel Anhorn (2003) evidencia que as propostas para o ensino da disciplina que antecedem os PCNs de História deixam claro o questionamento acerca da matriz disciplinar sobre a qual o ensino de História estava apoiado.

Identificado pelo adjetivo "tradicional", de conotação negativa e diretamente associado à combatida história-narrativa, o "saber histórico a ser ensinado" e o "ensinado", informados por essa matriz disciplinar, são condenados na maioria dessas propostas, proscritos por obsolescência teórica e inadequação em relação às necessidades exigidas para a formação de um cidadão membro de uma sociedade que se quer democrática. (GABRIEL ANHORN, 2003, p.214).

Como já foi referido, as propostas curriculares no pós década de 1980 surgiram perante uma nova concepção de História, com bases na crítica à História positivista/tradicional, na qual predominava o tempo concebido como linear e evolutivo. Gabriel Anhorn (2003) atenta para o fato de que apesar da concepção positivista da História ter sido questionada desde a década de 1930, chegando a perder a hegemonia no campo da história, no âmbito do ensino essa hegemonia foi bem mais duradoura, fator que apresenta interessantes indícios para se pensar a autonomia entre as diferentes esferas que envolvem o processo de ensino.

As propostas para o ensino de História a partir da década de 1980 apresentam como características o esforço por parte de algumas propostas curriculares de estabelecer uma história-problema, a partir da problematização do tempo presente; uma nova concepção de tempo histórico, que opera com as mudanças e as permanências, além de propostas ainda tímidas que se preocupavam em abrir espaço nos currículos para o estudo das diversas etnias constituintes do povo brasileiro, marcadamente a negra. Tais características estão bem delimitadas nos PCN's de História.

Nos PCN's é possível identificar a História tradicional como referência obsoleta para o ensino dessa disciplina. Gabriel Anhorn (2003) evidencia que

apesar de não ser expressa a negação a essa matriz tradicional, ela pode ser percebida ao longo do texto que compõe os PCN's.

Ao traçar a história do ensino de História, os PCN's dizem que,

Para compreender a realidade social, o aluno deveria dominar, em princípio, entre outras noções, a de tempo histórico. Mas, o desenvolvimento dessa noção limitava-se a atividades de organização do tempo cronológico e de sucessão: datações, calendário, ordenação temporal, seqüência passado-presente-futuro. A linha do tempo, amarrada a uma visão linear, foi sistematicamente utilizada como referência para organizar progressivamente os acontecimentos e os períodos históricos. (BRASIL, 1998. p.26).

A referência a visão linear da história, aparece como incapaz de cumprir com o proposto, o domínio do tempo histórico. No trecho seguinte, denuncia-se o eurocentrismo e a história evolutiva, marcas da História tradicional,

A apresentação do processo histórico num eixo espaço-temporal eurocêntrico, seguindo um processo evolutivo seqüencial e homogêneo, foi denunciada como produto pronto e acabado, redutor da capacidade do aluno se sentir na condição de sujeito comum, parte integrante e agente da História, e restritivo ao discernimento da diferença entre o conhecimento histórico produzido por estudiosos e as ações dos homens realizadas no passado. (BRASIL, 1998, p.27).

A concepção linear do tempo histórico e o eurocentrismo aparecem na maioria dos discursos combativos à História tradicional, atribuindo a esses dois aspectos, a responsabilidade pelos obstáculos do ensino da disciplina que devem ser superados. (GABRIEL ANHORN, 2003).

Gabriel Anhorn (2003) identifica uma re-significação dos conceitos básicos para o ensino de História, tais como tempo, fato e sujeitos históricos, cujos significados variam em função da matriz histórica a qual são associados. Segundo a autora, nos PCN's essa re-significação aparece em oposição ao sentido atribuído na historiografia tradicional positivista.

Os eventos históricos eram tradicionalmente apresentados por autores de modo isolado, deslocados de contextos mais amplos, como muitas vezes ocorria com a história política, em que se destacavam apenas ações de governantes e heróis. Hoje prevalece a ênfase nas relações de complementariedade, continuidade, descontinuidade, circularidade contradição e tensão com outros fatos de uma época e de outras épocas." (BRASIL, 1998, p.39).

A mesma re-significação ocorre na sequência, onde se lê: “No caso do tempo histórico de uma tradição marcada por datas alusivas a sujeitos e fatos passa-se a enfatizar diferentes níveis e ritmos de durações temporais.” (BRASIL, 1998, p.39).

Segundo Gabriel Anhorn (2003), outro indício do afastamento com a matriz tradicional nos PCN’s está na própria escolha pelo trabalho com eixos temáticos, “as temáticas selecionadas e as orientações metodológicas propostas, apesar de terem suscitado questionamentos e críticas, não deixam de ser um indício da intenção dos autores de se afastar da história tradicional.” (GABRIEL ANHORN, 2003, p. 226).

Fonseca (2003) destaca nos PCN’s, além da concepção curricular temática, o viés multicultural. Aponta que esses elementos presentes no texto curricular devem ser intrínsecos a uma mudança pedagógica na formação inicial e continuada do docente, dado que esses elementos perpassam muito mais a postura crítica do professor e sua reflexão permanente sobre suas ações, do que o simples texto escrito.

Nos PCN’s também está delineado o questionamento da matriz historiográfica marxista, que emerge com força nos anos 1980, como alternativa à História tradicional. A rejeição a essa matriz aparece como associada à concepção do tempo linear, direcionada à História tradicional. Nos PCN’s a negação dessa concepção também se vincula a uma perspectiva totalizante, que, a partir da década de 90, passa a ser, para alguns historiadores, igualmente reprovável. Nos anos 1990 a História marxista deixou de ser uma matriz de referência de peso para o ensino da disciplina.

Nos PCN’s a negação a matriz marxista, segue os mesmos princípios da negação à História tradicional: situá-la como obsoleta para a construção do conhecimento histórico, perante outras correntes tidas como pertinentes para a contemporaneidade.

Em referência à historiografia marxista,

Nessa tendência apesar da ênfase atribuída às classes sociais como agentes das transformações históricas predominou no ensino uma abordagem estruturalista na qual a História era estudada como consequência de estágios sucessivos e evolutivos. (BRASIL, 1998, p.24).

A seção anterior referiu-se às propostas curriculares emergentes na pós-década de 1980, nas quais aparece marcadamente o objetivo de “preparar o cidadão para uma sociedade democrática”. Destinado a todas as disciplinas, o texto de introdução aos PCN’s dá destaque a esse objetivo, evidenciando a tônica deste texto curricular. Os PCN’s apresentam um panorama no qual a educação se coloca como meio de luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros, tendo como meta a construção da cidadania como prática efetiva.

De acordo com os PCN’s,

A sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas. (BRASIL, 1998a, p. 21).

Delimitadas as influências do ensino de História, na esfera do currículo oficial, importa sobremaneira verificar como elas são recontextualizadas na esfera do currículo real, nas práticas pedagógicas diárias.

4. CENÁRIO DA PESQUISA

Neste capítulo procurou-se traçar elementos que evidenciam o cenário onde o objeto desta pesquisa, as práticas curriculares do ensino de História no Ciclo de Formação Humana, naturalmente se desenrola.

Nesse sentido, ressaltam-se os aspectos metodológicos adotados, que procuraram o entendimento desse objeto em seu espaço natural. Deu-se, portanto, a utilização de métodos, nos quais se destaca a observação participante, que procurou a ambientação com a escola, a percepção de suas rotinas, a observação dos espaços coletivos, o contato com os docentes, o reconhecimento das turmas e professoras a serem acompanhadas e a consequente penetração progressiva da pesquisadora nesse campo, em busca de um clima de aproximação e quebra de resistências propício para o desvelamento do objeto.

Relata-se também a utilização da análise dos documentos produzidos pela escola, tendo como referência as diretrizes municipais, que apontam um pequeno histórico da unidade escolar pesquisada, junto ao seu Projeto Político Pedagógico e a Proposta Pedagógica Trienal (2009-2011), além dos elementos que a pesquisa de campo indicou como de importante análise, tais como a Matriz de Referência Curricular de História e o Boletim Eletrônico.

A utilização de questionários e entrevistas trouxe como evidências a serem analisadas o posicionamento da direção, da equipe pedagógica e das docentes pesquisadas com relação ao Ciclo de Formação Humana, sendo fundamentais para o entendimento do que permeia o entorno da prática pedagógica em si.

Dessa forma, juntamente com os aspectos metodológicos e a escolha da escola campo, este capítulo pretende evidenciar as apropriações do Ciclo de Formação Humana na escola, por meio de sua proposta pedagógica, dos projetos desenvolvidos, das concepções de alguns sujeitos com relação a política curricular, entre outros aspectos que possibilitem um entendimento mais claro das relações que se configuram na escola. Entende-se que essa contextualização permite delinear o “pano de fundo”, no qual se desenrolam as práticas pedagógicas imbricadas no currículo real.

4.1. Aspectos metodológicos e escolha do campo

Dado o objeto de estudo, esta pesquisa elegeu como meio de investigação a pesquisa qualitativa, uma vez que o foco está em dados “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN; BIKLEN, 1994. P. 16). Esta pesquisa se interessou por compreender os processos de recontextualização que acontecem nas aulas de História no contexto do currículo em Ciclos das escolas municipais de Contagem. Para tal compreensão foi indispensável o contato aprofundado com esse objeto no espaço onde ele naturalmente ocorre, exigindo, portanto, uma pesquisa de natureza descritiva e explicativa.

Triviños (1987), em conformidade com outros autores, ao tentar caracterizar a pesquisa qualitativa afirma ter ela suas origens nas práticas desenvolvidas pelos estudos dos antropólogos em um primeiro momento e, em seguida, pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidade, sendo posterior sua apropriação nas pesquisas educacionais. O desenvolvimento da pesquisa qualitativa no campo da antropologia deu-se de maneira relativamente natural a partir da percepção dos pesquisadores, tendo em vista que muitas informações sobre a vida dos povos não são mensuráveis e necessitam ser interpretadas de forma muito mais abrangente e não restrita ao simples dado objetivo.

A ação do pesquisador qualitativo se desenvolve no meio onde se desenrola a existência mesma do objeto estudado. (TRIVIÑOS, 1987). Nesse sentido, para a pesquisa qualitativa a realidade é uma construção social da qual o investigador participa, de maneira que o objeto da pesquisa é compreendido dentro de uma perspectiva holística, considerando os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, fator que exclui as linearidades de causa e efeito e as generalizações de tipo estatístico em seus achados. (ALVES, 1991).

Por ter como característica o tratamento do objeto no lugar onde ele naturalmente se desenvolve e por se focar nos fatos tal qual eles se desenrolam na realidade, sem o tratamento ou a simulação acontecida no

laboratório, a pesquisa qualitativa pode também ser conhecida como *pesquisa de campo*, *pesquisa naturalista*, entre outras denominações do tipo.

Entre os pressupostos da pesquisa qualitativa, destaca-se a influência do ambiente sobre os atores, uma vez que o seu meio habitual é o que proporciona conclusões verdadeiras sobre seu comportamento. De acordo com Triviños (1987), o ambiente no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades. O meio, com suas características físicas e sociais, imprime aos sujeitos traços peculiares que são desvendados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece. Por isso, as tentativas de compreender a conduta humana isolada do contexto no qual se manifesta criam situações artificiais que falsificam a realidade, levam a engano, a elaborar postulados não adequados, a interpretações equivocadas. (TRIVIÑOS, 1987, pag.122).

Por tais pressupostos, depreendeu-se que a pesquisa qualitativa melhor se adapta à compreensão das relações humanas, o que se verifica por sua grande adesão nas Ciências Sociais, e sobretudo para o objeto desta pesquisa. A pesquisa quantitativa, também chamada tradicional, por longo tempo foi aplicada nessas áreas apresentando lacunas no desvelamento do objeto social. Com relação à aplicação das pesquisas quantitativas na educação, Triviños (1987) usa como exemplo o caso das teorias clássicas da aprendizagem que tiveram escasso impacto nas escolas, uma vez que foram elaboradas longe do âmbito escolar, sem considerar o espaço natural onde se realizava o processo educativo. Dessa forma, a complexidade do sujeito humano foi substituída pela simplicidade configurada, artificialmente no experimento, daí uma generalização equivocada dos resultados. “Como falso também foi o desejo de generalizar as conclusões para ambientes que se consideravam idênticos ou semelhantes àqueles em que se realizava a pesquisa.” (TRIVIÑOS, 1987, pag. 122).

Em consonância com as características apontadas, esta pesquisa se configura como qualitativa, de caráter descritivo e explicativo. O objeto de estudo, as práticas curriculares desenvolvidas nas aulas de História em uma política curricular específica, é um típico objeto que só se desvela em contato

com o espaço onde ele naturalmente ocorre, imensurável quantitativamente, passando ainda por interações e influências não tratáveis com a linearidade causa e efeito.

A escolha da escola, campo propício para o desenvolvimento desta pesquisa, deu-se com auxílio da diretoria de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), após a explanação dos objetivos deste estudo. O interesse em recorrer à instância que gerencia a educação no município deu-se por dois fatores, em primeiro lugar, esta pesquisa procurou realizar um estudo sobre as práticas curriculares da História no Ciclo de Formação Humana, para tanto trouxe como premissa a necessidade de pesquisar uma escola que procurasse desenvolver um bom trabalho na perspectiva do Ciclo, solicitou-se, portanto, a avaliação da Secretaria de Educação para essa definição.

Em segundo lugar, considerou-se o tamanho da rede municipal de ensino de Contagem, composta atualmente por 71 Escolas Municipais, 17 CEMEI's (Centro Municipal de Educação Infantil) e 14 anexos¹⁵, distribuídos em 6 Núcleos Regionais de Educação. O terceiro Ciclo é ofertado em 53 unidades escolares, o que tornou amplo o leque de opções para o desenvolvimento desta pesquisa.

A Secretaria Municipal de Educação realiza ao final de todos os anos uma avaliação com cada uma de suas escolas sobre o seu projeto pedagógico. A partir desse processo se define o quadro de professores para o próximo ano e a entrada de novas turmas. É um momento de discussão administrativa, mas também pedagógica, no que concerne aos projetos desenvolvidos pela escola. A pesquisadora reportou-se à Secretaria em fevereiro de 2011, quando as avaliações aos projetos pedagógicos haviam sido concluídas.

O diretor pedagógico que atendeu a pesquisadora recomendou a escola campo afirmando ser uma unidade escolar onde está sendo realizado um bom projeto pedagógico, dentro das concepções do Ciclo e com muitas atividades.

¹⁵ São chamados anexos as unidades escolares adaptadas para atendimento ao Ensino Fundamental e a Educação Infantil. A rede de ensino é composta ainda por 8 EDUCART's, 5 espaços alternativos, 32 creches conveniadas e 1 Espaço do Saber.

A inserção no campo demonstrou que em grande parte as recomendações da diretoria se deviam ao fato da equipe pedagógica ter conseguido organizar um trabalho de educação integral, além de um bom aproveitamento de seus espaços. Tais fatores serão retomados na seção seguinte.

Os primeiros contatos com a escola campo foram reveladores em alguns aspectos, o que de imediato se percebeu foi o uso constante da palavra série e não Ciclo nos discursos da comunidade escolar, inclusive para a denominação das turmas. Também foi reveladora sua dinamicidade, a escola tem um espaço físico muito amplo, com um grande número de alunos. O fato de existirem alunos frequentando o contra turno, conseqüentemente, fora da sala de aula, faz com que haja um trânsito intenso de estudantes pelos corredores do prédio escolar.

A direção da escola mostrou-se aberta a realização da pesquisa, e prontamente indicou a professora S. como sujeito de observação, considerando que ela desenvolve um trabalho “com mais concepção” de Ciclo.

A escola é organizada de modo a oferecer no turno da manhã e no da tarde, do 1º ao 3º Ciclo de Formação Humana¹⁶, sendo que só há um professor de História atuando no 3º Ciclo em cada turno. Esta pesquisa estava interessada em acompanhar dois professores, de modo que a observação precisou ocorrer no turno da manhã e no turno da tarde.

O contato inicial com as docentes decorreu de modo tranquilo, sendo bem acolhido o desenvolvimento da pesquisa. Foi então solicitado que cada docente indicasse uma turma para observação das aulas.

No turno da manhã observou-se a professora M., na turma 704, referente ao 2º Ano do 3º Ciclo, 8º Ano do Ensino Fundamental.

No turno da tarde observou-se a professora S., na turma 805, referente ao 3º Ano do 3º Ciclo, 9º Ano do Ensino Fundamental, fase de escolaridade na qual poderia haver reprovações.

Na denominação das turmas destaca-se o 700 e o 800, em alusão às antigas 7ª e 8ª séries, o que dá indícios sobre o limite do processo de recontextualização das diretrizes do Ciclo na escola, dando mostras de que a

¹⁶ Escolaridade correspondente ao 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental.

política curricular não foi ainda capaz de romper com a tradicional denominação das turmas na escola. Observa-se que a turma de cada estudante talvez seja o primeiro elemento de localização e contato dos pais com a escola. Na escola campo, esse contato se dá pelo parâmetro seriação, referência que de fato os pais estão mais acostumados, mas que deixa dúvida a política curricular da rede de ensino e, inclusive contribui para um possível desconhecimento dessa política por parte dos pais.

A partir da escolha da escola campo, interessa os métodos de coleta dos dados. Abordando a pesquisa qualitativa, Costa (1987) afirma que “o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador” (p.132.) uma vez que cabe a ele observar os locais, os objetos e os símbolos, observa as pessoas, suas atividades e comportamentos, além das interações verbais, as maneiras de fazer, de estar e de dizer. Participa por vezes do cotidiano dessas pessoas, sendo que desse convívio, para além das entrevistas formais, surgem as conversas casuais tão esclarecedoras acerca das relações intrínsecas ao objeto estudado.

Becker (1997) complementa que,

O observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas. Entabula conversações com alguns ou com todos os participantes desta situação e descobre as interpretações que eles têm sobre os acontecimentos que observou. (BECKER, 1997, p.47).

Becker (1997) considera que muitas evidências decorrem de declarações feitas pelos informantes, essas declarações vão desde aquelas que fluem de uma conversa casual do grupo até aquelas que surgem nas entrevistas formais entre o observador e o informante. “Isto levanta uma pergunta: até que ponto a declaração do informante seria a mesma na ausência do observador, seja ela feita espontaneamente ou em resposta a uma pergunta?” (BECKER, 1997, p.53).

As indagações de Becker acerca do método qualitativo levam-no a considerar que há uma maior segurança quando a informação vem por iniciativa do próprio informante uma vez que está livre da indagação focalizada

do pesquisador. Por esse aspecto, endossa-se a importância da convivência prolongada no campo pesquisado, fator privilegiado que oportuniza as declarações espontâneas.

No mesmo sentido, Costa (1987) afirma que,

pode dizer-se que a pesquisa de terreno é, em boa medida, a arte de obter respostas sem fazer perguntas. As respostas obtêm-se no fluxo da conversa informal e da observação directa (*sic*), participante e continuada. (COSTA, 1987, p. 138).

Considerando a necessidade de convívio prolongado no cotidiano da escola, deu-se um período de observação no campo que se iniciou no começo de março e estendeu-se até meados de julho, quando a escola parou para recesso. A inserção no campo ocorreu regularmente às terças e quintas-feiras, no primeiro e no segundo turno, e nas segundas-feiras no segundo turno. Nesse período, acompanharam-se duas aulas semanais de História no primeiro turno e três aulas semanais no segundo turno. O acompanhamento das aulas nas turmas indicadas pelas docentes deu-se, salvo raras exceções, ininterruptamente, com o intuito de visualizar as formas com que elas articulam suas práticas cotidianas e efetivam o currículo real. As observações foram sistematicamente registradas no caderno de campo no momento da observação ou imediatamente após.

Mostraram-se sobremaneira enriquecedoras as conversas casuais e as declarações espontâneas, ocorridas na sala dos professores, nos corredores com os alunos, com a direção e com a equipe pedagógica. O intervalo entre a aula acompanhada no primeiro turno e a do segundo, em grande parte, possibilitava esses encontros. Alguns profissionais atuam nos dois horários da escola e almoçam por lá, o que possibilitou momentos que favoreceram as conversas informais, reveladoras de aspectos profissionais, mas também pessoais. Tais tempos de “espera” configuraram-se como importantes espaços de observação.

Pode-se afirmar que a pesquisa qualitativa é essencialmente descritiva, cujos resultados surgem como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Nesse sentido está a coerência desse tipo de pesquisa, uma vez que se interessa pela essência do

fenômeno, suas origens, suas relações e suas mudanças, o que possibilita resultados consistentes. (TRIVIÑOS, 1987).

Por suas características, Triviños (1987) afirma que a pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques, é um processo de interação dinâmica, retroalimenta-se e reformula-se constantemente, de forma que, por exemplo, “a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações”. (TRIVIÑOS, 1987, p.137). Nessa dinâmica, tem-se um caminhar da pesquisa que acontece no processo do pesquisar, ou seja, os achados do campo são os condutores da pesquisa, fator que reforça a importância do pesquisador e dos informantes para esse tipo de trabalho.

A dinâmica da observação, em muitos momentos indicou a necessidade da (re)leitura dos documentos, o surgimento de várias outras questões para esta pesquisa, do despir-se de conceitos e julgamentos, do abster-se mas também do posicionar-se. Os achados do campo evidenciaram sobremaneira a importância dos sujeitos pesquisados para o entendimento dos processos de recontextualização acontecidos naquele espaço.

Nessa perspectiva, o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, utiliza técnicas e métodos que melhor se adaptam à sua implicação e à da pessoa que fornece as informações para a pesquisa. Dessa forma, Triviños (1987) indica como instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo a entrevista semi-estruturada, a entrevista aberta ou livre, o questionário aberto, a observação livre, entre outros.

No mesmo sentido, Costa (1987) considera que a natureza específica dos procedimentos da pesquisa qualitativa impõe-lhes que, para adquirirem pertinência e rigor, tenham que ser, necessariamente, diversificados e flexíveis.

Patton citado por Alves (1991) considera como natureza predominante dos dados qualitativos as descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados; citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos;

trechos ou íntegras de documentos, correspondências, atas ou relatórios de casos.

Tendo como orientação tal natureza da pesquisa qualitativa e tendo em vista o objeto de interesse pesquisado, adotaram-se como métodos a utilização da entrevista semi-estruturada, a aplicação de questionários, a análise de documentos e a observação participante, sendo as anotações do campo, rica em pormenores, e a atenção aos informantes técnicas essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

A opção pela entrevista semi-estruturada deu-se tendo em vista ser ela um dos principais meios para a coleta de dados. Valoriza a presença do investigador e oferece todas as perspectivas necessárias para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade esperadas, enriquecendo a investigação. As perguntas que constituíram a entrevista semi-estruturada não nasceram a priori, foram resultantes não só da teoria que alimenta a ação desta pesquisa, mas também de toda a informação já recolhida sobre o objeto pesquisado.

Com o uso do gravador, após prévia autorização, foram entrevistadas as duas docentes de História observadas.

Tendo como base as diretrizes curriculares do município presentes nos Referenciais Curriculares para o 3ºCiclo (CONTAGEM, 2003), analisaram-se os documentos produzidos pela escola, são eles o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2004 e a Proposta Pedagógica Trienal (2010-2012), além da análise da Matriz Curricular de Referência para História (2009), uma construção da Secretaria Municipal de Educação.

Os questionários, cujas questões também consideraram as observações no campo além do campo teórico, foram preenchidos pela diretora, por uma vice-diretora, por uma pedagoga, pelas duas docentes, por 24 alunos da professora M. e por 7 alunos da professora S.

Pelas considerações aqui referidas, o caderno de campo configurou-se como ferramenta fundamental para as descrições que procuraram ser fidedignas aos dados coletados, sendo eles o que se observou diretamente, o que se abstraiu das conversas informais, juntamente aos aspectos que não foram explícitos, mas perceptíveis com o convívio no campo.

Dada a análise dos documentos encontrados, evidencia-se na sequência o estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, da Proposta Pedagógica Trienal (2010-2012), da Matriz de Referência Curricular da História e do Boletim Eletrônico.

4.2. A Escola em seu Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola tem sua última versão formulada em 2004. Delineia a trajetória da escola desde sua fundação, em 1989, que é anterior a construção do atual espaço físico, que data de 1992, construído dentro do “Projeto Minha Gente” de âmbito federal que previa a construção de prédios semelhantes em todo o país, os CIACs, Centro Integral de Apoio a Criança.

Dessa forma, a construção da escola se deu como parte das políticas sociais do governo federal que, a partir de 1990, procurou integrar ações de educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes, como forma de assegurar melhores condições de vida a esse segmento da população. Essa proposta estava dentro de um contexto em que o governo federal se propôs a reduzir os efeitos negativos da pobreza sobre as crianças e adolescentes que habitavam as periferias dos maiores aglomerados urbanos do país. Nesse cenário, o modelo proposto teve as seguintes características: atendimento social integrado em um mesmo local; atendimento em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada; e, como característica principal, a implantação de unidades físicas, o Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente, o CIAC. O Centro tinha como função o atendimento em creche, pré-escola e ensino de primeiro grau, além de agregar a área da saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva.

A participação do MEC no programa trouxe outra tônica à pedagogia da atenção integral e às formas de desenvolvê-la, fator que interferiu diretamente no nome dado às unidades de serviços especialmente construídas ou

adaptadas para esse fim. Na denominação adotada pelo Projeto Minha Gente, do governo federal, o CIAC, destacava-se a característica arquitetônica do centro integrado. Com o nome Centro de Atenção Integral à Criança, CAIC, o foco passou a ser o atendimento integral, que se dá com uma pedagogia própria, independente do espaço físico utilizado.

Em Contagem foram construídos dois CAIC's, em áreas opostas da cidade. Nesse sentido, a escola pesquisada é uma das duas que contam com um espaço físico privilegiado em relação às demais da rede municipal de educação. Dispõe de sala de dança, 3 salas de arte, teatro de arena, auditório, camarim, 2 pracinhas, biblioteca, refeitório, sala de vídeo, laboratório de informática, laboratório de ciências, cozinha pedagógica, sala de xadrez, ginásio de esportes, quadra coberta, 2 vestiários masculinos e femininos com 14 box de chuveiros e 120 escaninhos individuais, além de 23 salas de aula. Espaço físico que, por si só, exige da escola um projeto pedagógico diferenciado para uso desses espaços.

O Projeto Político Pedagógico da escola, o PPP, integrante do seu currículo oficial, foi entendido como de importante análise para esta pesquisa, de forma a fundamentar a melhor compreensão acerca das relações que se estabelecem em suas práticas pedagógicas, sempre um processo de recontextualização. Esse documento mostra também um histórico da escola e de seus processos de construção das propostas estabelecidas.

O Projeto Político Pedagógico, PPP, demarca momentos importantes no percurso da escola que dizem de seu interesse em construir uma proposta pedagógica efetiva. O PPP retoma o período de 1992 a 2004 evidenciando os processos formativos que o corpo docente da escola vivenciou em prol da construção dessa proposta, trazendo para dentro da escola, em seus processos de formação, temáticas como sociedade contemporânea; a escola pública, sua clientela e aprendizagem; gestão democrática; o construtivismo; entre outros. Mostra um caminhar na elaboração de projetos, inclusive extra-turno, e a reavaliação de suas propostas, tendo como marca constante a aproximação com os debates acadêmicos ao ter a presença da universidade na escola, na forma de assessoria pedagógica, para essas formações.

O PPP mostra que a implantação da proposta do Ciclo na cidade trouxe um visível redimensionamento das questões pedagógicas da escola que passou a ter como pauta de discussão a necessidade de adequar melhor o projeto para atenção aos alunos, além da demanda por uma reforma do currículo, momento em que a escola buscou na academia assessores para construir a proposta pedagógica para cada área disciplinar.

É marcante no PPP o interesse da escola pelos estudos da área do Currículo, refere-se a Bernstein ao tratar do Currículo de Integração, aquele no qual o conhecimento escolar, o conteúdo, estabelece uma relação aberta e se inter-relaciona em torno de uma ideia integradora, de maneira a reduzir o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares (PPP, 2004). Tal discussão levou ao questionamento sobre a hierarquia entre as disciplinas escolares, despertando no debate escolar a necessidade de equalizar a grade curricular como forma de romper com essa hierarquia.

Concomitantemente, o PPP evidencia a discussão sobre o tempo escolar de 50 minutos, tido pela escola como extremamente fragmentado, optando por um tempo estruturado por módulos de uma hora/aula. O PPP traz uma importante reflexão, que diz da impossibilidade de alterar a lógica seriada sem mudar a organização do trabalho e do tempo escolar. “Ressaltamos mais uma vez que nossa proposta foi para iniciar o rompimento da cultura escolar consolidada na fragmentação, rigidez de horários e hierarquização das disciplinas.” (PPP, 2004. p. 26).

Todavia, o PPP evidencia com clareza que para realizar um projeto de trabalho interdisciplinar era necessário tempo semanal para discussão garantido no turno de serviço dos professores. No mesmo sentido, ainda que o PPP de 2004 já trouxesse o apontamento das discussões acerca da equalização das disciplinas, a grade de horários apresentada pela escola nesse momento trazia as disciplinas Artes, Ensino Religioso e Educação Física com duas aulas, e as demais com três. Diante disso, reporta-se a Sacristàn (2000) ao dizer da influência dos fatores administrativos para a composição dos currículos. Por mais que a escola tenha avançado na discussão pedagógica, a estrutura administrativa da rede de ensino não garantia a ela as ferramentas necessárias para implantação do projeto. A estrutura posta não possibilitava a

dedicação dos professores à escola fora de seu horário de trabalho, dado que a maioria deles trabalha no outro turno, assim como o quantitativo de professores e a jornada diária de 4h e 30min dificultavam a organização de uma grade de horários equalizada.

A escola optou por implantar o Ciclo progressivamente sendo que o ano de 2001 é marcado pela chegada do 3º Ciclo na escola. Esse momento traz consigo as discussões do Currículo por Competências, na abordagem de Perrenoud, e nova assessoria para construção de uma planilha elencando competências e conteúdos para cada Ciclo.

No projeto construído pela escola, o estudante do 3º Ciclo, o adolescente, é entendido em suas peculiaridades e, assim como aparece nos Referenciais Curriculares (CONTAGEM, 2003), procuram construir uma proposta voltada para essa faixa etária. Dentro da proposta pedagógica, a escola organiza o currículo do 3º Ciclo a partir das seguintes competências: participação na vida social, organização do trabalho e construção da autonomia, tratamento da informação. Para cada competência, elenca as habilidades correspondentes e indica como processos pedagógicos as vivências culturais, a socialização de experiências, a pesquisa, o trabalho de campo, a resolução de problemas, o registro, o debate e a observação.

Na planilha curricular construída pela escola aparecem os desdobramentos das competências citadas seguidas pelos conteúdos de cada disciplina em articulação com elas. Essa construção da escola mostra esse momento de busca por um currículo mais integrado, que pensa as disciplinas em conjunto.

Com esse documento, a escola indica os conteúdos a serem abordados em cada disciplina. O ensino de História tem suas diversas passagens, temporalidades e fatos elencados por meio dos conteúdos e em articulação com a competência estabelecida. Percebeu-se, entretanto, que apesar de as professoras pesquisadas terem conhecimento desse documento, a apropriação dele na prática em sala de aula deu-se de maneira subjetiva a cada docente – fator melhor trabalhado no capítulo seguinte – o que se remete aos estudos de Sacristán (2000) ao afirmar que os professores são os agentes decisivos na

efetivação dos conteúdos e significados dos currículos, uma vez que moldam as propostas que lhes são dirigidas de acordo com sua cultura profissional.

É uma prática da SEDUC solicitar que as escolas construam propostas pedagógicas trienais e que, anualmente façam uma avaliação dessa proposta para o ano seguinte. Na escola campo essa reavaliação foi realizada por uma comissão composta pela direção, pedagogos e professores da escola, totalizando nove integrantes. Na proposta atual (2010-2012), a escola afirma que “várias ações foram implementadas e realizadas de acordo com a proposta pedagógica na busca de cumprir com as metas e índices de progressão das avaliações sistêmicas (provinha Brasil, prova Brasil, PROEB, concursos, Olimpíadas de Língua Portuguesa)”.

A escola explicita nessa proposta sua preocupação com as avaliações institucionais a que são submetidos os estudantes. Em seu processo de recontextualização, que se concretiza com a construção do documento, a escola torna explícita a referência aos resultados dessas avaliações, fator que não aparece nas diretrizes municipais, mas que permeia o contexto de influência do cenário educacional atual, revelando um momento que diz da preocupação real dos dirigentes dos sistemas escolares com os resultados obtidos.

Sacristán (2000) auxilia o entendimento desse fator por meio da fase do currículo avaliado, na qual o resultado das avaliações acaba impondo critérios para o ensino do professor e a aprendizagem dos alunos. Essa fase trazida pelo autor refere-se a prática docente no currículo real, em sala de aula, entretanto, aqui se apropria desse conceito remetendo-o ao nível macro, ao nível da política curricular, dado que as avaliações sistêmicas, em sua maioria estão focadas no Português e na Matemática, de modo que currículo da escola acaba privilegiando o desenvolvimento dessas habilidades, indicando-as com maior ênfase em sua proposta. Tal ênfase pode ser percebida no foco dado pela oficina de leitura às habilidades do Português, assim como nas aulas compartilhadas do 3º Ciclo, cujo foco volta-se para a Matemática. Nesse sentido, pode-se afirmar que as habilidades específicas avaliadas na esfera nacional tendem a influenciar diretamente os currículos.

Ainda que o documento não faça referência direta à Formação Humana integral, pronunciada nas diretrizes do município, a proposta pedagógica (2010-2012) endossa sua orientação nas matrizes curriculares municipais, considerando as práticas avaliativas da escola como adequadas aos objetivos de ensino e eficazes para monitorar continuamente o progresso e as dificuldades dos alunos em cada disciplina/conteúdo.

Durante a pesquisa de campo percebeu-se a institucionalização do chamado “provão”, que consiste em uma avaliação trimestral composta por cinco questões de cada área do conhecimento, totalizando 40 questões de múltipla escolha. Os acertos dos alunos são avaliados por meio de notas. Nas conversas informais a institucionalização do provão é apresentada como uma medida válida para o treinamento dos alunos para as avaliações exteriores à escola, tais como concursos, vestibulares, entre outros.

Com relação às referências curriculares das disciplinas específicas, o documento apenas explicita que “o CAIC possui e utiliza parâmetros curriculares, proposta de alfabetização e a proposta pedagógica que orientaram o processo de ensino e aprendizagem no decorrer do último ano”.

A proposta pedagógica trienal se organiza através de objetivos, metas e ações. Os objetivos são assim descritos:

- a) elevar o nível acadêmico dos estudantes para 6.0 de acordo com a taxa do IDEB;
- b) aperfeiçoar as práticas pedagógicas metodológicas e avaliações para elevar o nível de aprendizagem dos estudantes e melhorar a disciplina em sala de aula;
- c) garantir os espaços da biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática como ambientes de pesquisa e aprendizagem;
- d) fomentar a participação das famílias para garantir maior envolvimento na escola;
- e) valorizar a cultura social local através de manifestações concretas.

Algumas das metas e suas respectivas ações relacionam-se com:

- a) alfabetizar 100% dos estudantes no 1º Ciclo. Para tanto, indica ações que giram em torno de reuniões periódicas com a equipe pedagógica para constante avaliação e planejamento, sistematização dos grupos

- flexíveis para atendimentos específicos, formação para os profissionais, regência partilhada e trabalho com diversos portadores de texto.
- b) melhoria da qualidade do ensino através de diversos materiais didáticos e pedagógicos. A ação associada é a aquisição de jogos pedagógicos, DVDs, aparelhos de multimídia e eletrônicos.
 - c) tornar o espaço da escola mais agradável e mais bonito. As ações são a construção de salas, reforma do parquinho, manutenção de jardins, etc.
 - d) melhorar as práticas pedagógicas existentes na escola através de material pedagógico e tecnológico. Para tanto, compra de material pedagógico e tecnológico, reuniões periódicas com a equipe pedagógica, formação para os educadores focando usos dos recursos didáticos pedagógicos e tecnológicos e como lidar com a indisciplina.
 - e) melhora em 100% da disciplina em sala de aula e na escola. Ações indicadas, realização de estudos do regimento interno, recreio orientado.
 - f) melhora da qualidade do ensino através de diversos materiais didáticos e pedagógicos. Considera como ações, a oficina de leitura, a participação em eventos exteriores a escola, a aquisição de livros técnicos e literatura, a aquisição de jogos pedagógicos, DVDs, os projetos de regência compartilhada, os trabalhos de campo.
 - g) levar a compreensão da realidade social dos direitos e responsabilidades em relação à vida social, coletiva e ambiental.
 - h) incentivo ao uso do laboratório de informática. Ações, formação continuada para uso do computador, organização do horário de uso, planejamento das aulas de informática.
 - i) utilização do laboratório de ciências e da biblioteca.
 - j) organizar reuniões anualmente com as famílias. Com isso, reuniões para avaliação da proposta pedagógica e desenvolvimento dos estudantes, palestras, campanha para uso do uniforme.
 - k) assegurar momentos cívicos e culturais conforme a expressão da comunidade em vários segmentos. Ação relacionada, garantir a hora cívica semanal, fazer intercâmbios com as escolas da região, trazer à escola manifestações culturais locais, manter o programa de esportes,

assegurar momentos como festa junina, festa da família, mostra de cultura e de trabalhos.

A escola recontextualiza as diretrizes do Ciclo em sua proposta trienal com objetivos, metas e ações que refletem a influência do sistema de ensino, demandas dos professores e interesses pedagógicos da escola de acordo com suas possibilidades, demarcando, de maneira geral, os objetivos com ações práticas como adquirir materiais, instrumentos; construir; reformar. Endossa como perspectiva a elevação do nível de aprendizagem dos alunos de acordo com os parâmetros do IDEB. Na quase totalidade da proposta, são tênues as referências às práticas pedagógicas em sala de aula. Nesse sentido, percebeu-se a necessidade da escola em recontextualizar as diretrizes do Ciclo, gerais e muito amplas, em atitudes pragmáticas, mais claras e objetivas.

Como prevê a organização do Ciclo, a escola propõe um momento de flexibilização das turmas no qual acontecem as “Oficinas de Leitura e Escrita”. Tal proposta vai ao encontro das diretrizes curriculares do Ciclo ao estabelecer como premissa a ruptura com a estrutura rígida das enturmações. A escola organiza-se de maneira a ofertar a oficina dentro da distribuição de horários do turno, momento no qual todo o 3º Ciclo tem suas turmas divididas em grupos menores e utiliza todos os espaços disponíveis na escola, todo o coletivo de professores se envolve em um mesmo projeto, ainda que seja perceptível a resistência de alguns docentes, uma vez que saem do lugar de domínio do conteúdo e precisam buscar novas alternativas didáticas.

Nas oficinas de leitura, os professores escolhem as temáticas e, geralmente, abordam os seus conteúdos explorando a leitura e a escrita. Os alunos são agrupados a partir de uma avaliação diagnóstica e da afinidade com o tema proposto pelos professores. Em suas oficinas, a professora S. trabalha textos históricos com os alunos, eles escolhem livros na biblioteca de acordo com essa temática, lêem e, em seguida, fazem uma síntese para o grupo. A professora relata que a oficina favoreceu o interesse dos alunos pela leitura e tem sido crescente o envolvimento deles com a apresentação, momento de síntese do texto e exposição oral. Nesse sentido, percebe-se a recontextualização das diretrizes do Ciclo, que apontam para a configuração de pequenos grupos, através da Oficina de Leitura, na qual se desenvolvem

habilidades que vão além da apreensão do conteúdo e favorecem diretamente a relação com a aprendizagem no ensino de História e nas demais áreas do conhecimento.

Com relação às oficinas de leitura, a professora M. refere-se com entusiasmo,

eu adoro, por incrível que pareça (...) eu tenho alunos no meu projeto de leitura que são da 5ª, 6ª série, isso aí acontece aqui. E os temas são escolhidos por nós (professores) e os meninos elegem os temas. Agora por exemplo vai ser o folclore da África, no primeiro semestre foi o meio ambiente, agora nos vamos começar com as lendas africanas... (Entrevista, professora M.).¹⁷

A professora S. acredita que práticas como a oficina de leitura aproximam professores e alunos, sendo, portanto, válidas. No entanto, faz algumas ponderações,

eu trabalho com ela (oficina de leitura) toda sexta-feira e o meu pequeno grupo tem 20 alunos. Nós temos 2 turmas, divididas em três professores,...) e eu estou privilegiada por que estou com um grupo que dá conta de ler, então dos 60 meninos dessas duas turmas, eu tenho 20 lá que dão conta de ler, esses 20 são meninos leitores, sabe, eu levo livro... chega o período da gente discutir eles dão conta de fazer inferência, mas em compensação, as outras duas colegas que estão com os outros da turma, elas teriam que estar com um grupo de dez. (Entrevista, professora S.).

Quanto a sua avaliação acerca da oficina de leitura, a professora S. considera que,

Então eu vejo assim, a oficina de leitura ganhou um formato melhor esse ano, já tem 3 anos que a gente está caminhando com ela e vinha muito ruim, agora ela está caminhando bem... mas um dia, uma hora, é muito pouco. (Entrevista, professora S.).

A escola traz em sua Proposta o atendimento em tempo integral para os estudantes, indo ao encontro do que diz a LDBEN 9394/96, em seu artigo 34, Parágrafo Segundo¹⁸, e aos esforços, ainda incipientes, do sistema público. A própria estrutura física da escola tende a demandar projetos específicos para o uso dos seus espaços, como já foi referido neste capítulo. Nesse sentido, percebeu-se ao longo da trajetória da escola a oferta de oficinas no contra-

¹⁷ Entrevistas realizadas com as professoras M. e S. na escola campo em 03 ago. de 2011.

¹⁸ LDBEN 9394/96. Art. 34, § 2º. O Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral a critério dos sistemas de ensino.

turno com temas variados, em especial, os esportes. Além desse tipo de atendimento, a disponibilidade do espaço físico e o quantitativo de professores 1.5¹⁹ possibilitou a esta unidade escolar o atendimento em horário integral a 120 estudantes, na faixa etária de 6 a 14/15 anos, recebendo alimentação e participando de atividades como acompanhamento pedagógico, cultura e artes, inclusão digital, grupo Beija-Flor de orientação sexual, esportes, entre outros.

Na produção dos seus documentos, a escola mostra sua dinamicidade nos processos de discussão e recontextualização da proposta do Ciclo de Formação Humana, uma vez que tem sido ele objeto de muitos de seus momentos de formação docente. A escola traz para dentro dela o debate acadêmico e mostra-se interessada em aplicá-lo, mas faz questão de evidenciar as barreiras administrativas que se colocam entre o idealizado e o possível.

Na proposta atual, existe uma recontextualização dos debates sobre equalização da grade de horários, presente no PPP, uma vez que se percebe a atual organização das aulas muito mais à mercê das disponibilidades ou do quadro de professores da escola do que de sua proposta pedagógica efetivamente, dessa forma, percebe-se um currículo que se estabelece mais pelo âmbito administrativo do que pedagógico.

O relato da professora M. evidencia essa questão,

(...) eu em história, trabalho com 5ª, 6ª, 7ª e 8ª (séries), eu tenho duas aulas de História semanais. Inglês são três aulas semanais e em uma turma chega a ser quatro, por que como precisa de mim como profissional para dar aula de 5ª a 8ª, reduz para duas aulas semanais, e o outro como está sobrando, vai e aumenta... esse jogo de empurra-empurra. (Entrevista, professora M.).

Nesse sentido, percebe-se que é a questão administrativa, da organização do quadro de professores, que explica o fato do 3º Ciclo dispor de 2 aulas semanais de História para o turno da manhã e 3 para o turno da tarde, não havendo unidade na proposta pedagógica para os dois turnos.

Os documentos da escola propõem a regência compartilhada como estratégia de atendimento, mas também se pode perceber que é uma forma de

¹⁹ A organização do quantitativo 1.5 está explanada no capítulo 2, pag. 42.

melhor administrar a grade dos professores, que precisam cumprir 16 horas/aulas com os alunos.

A análise dos documentos produzidos pela escola não evidenciam a necessidade de novas práticas pedagógicas mais condizentes com o que propõe o Ciclo, não aprofunda debates sobre as formas de avaliação, talvez por perceber, no cotidiano, como esses elementos mostram-se subjetivos a cada professor, não sendo de efetivo alcance dos documentos.

O estudo dos referidos documentos despertou o interesse pelas formas com que a equipe pedagógica da escola recontextualiza as diretrizes do Ciclo em suas opiniões, sendo que as respostas aos questionários são elucidadoras de alguns aspectos. Tais posicionamentos serão delineados nas seções seguintes.

4.3. A Matriz de Referência Curricular para o Ensino de História

O ano de 2009 foi marcado pela construção da Matriz de Referência Curricular da rede municipal de ensino para todas as áreas disciplinares, com exceção de Português e Matemática que já tinham desenvolvido esse processo no ano anterior²⁰. A Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ofereceu encontros entre grupos de docentes da rede, que se dispuseram a participar, e um respectivo assessor da área disciplinar específica. No caso da História a assessoria ficou a cargo da Dra. Betânia Figueiredo, professora do Departamento de História da UFMG. Esses encontros deram origem a Matriz de Referência Curricular de História para o 3º Ciclo.

As discussões acontecidas nesses encontros traziam implícitas as concepções da “Nova História”, cuja tônica prezava pela ruptura com a História tradicional, narrativa linear dos fatos e acontecimentos. Ainda que a História temática fosse ventilada como possibilidade de organização dos conteúdos, no texto final consagrou-se o predomínio da difundida periodização da História,

²⁰ A descrição do processo de construção da Matriz de Referência Curricular de História dá-se segundo o ponto de vista da pesquisadora, uma vez que participou desse processo na condição de professora de História da rede municipal de Ensino.

tanto escolar quanto acadêmica, partindo da Antiguidade à História contemporânea.

Por ser um grupo composto por professores em atividade na rede com o ensino de História, ficou fortemente demarcada a concepção da História denominada integrada, pois agrega elementos da História do Brasil em associação com a História mundial, marcadamente europeia. Perspectiva mais recorrente nos livros didáticos utilizados por esses professores.

Dessas discussões, decorreu uma matriz curricular composta por descritores seguidos por comentários que elucidam as habilidades que se pretende que os alunos alcancem. Nesse currículo há uma mescla da sequência de conteúdos tradicionais com expectativas educacionais que trazem conceitos básicos para o ensino de História, tais como noções de tempo, ruptura, continuidade, História como processo, reconhecer-se como sujeito histórico, entre outros. Ao agregar os conteúdos tradicionais trabalhados pela disciplina escolar junto a expectativas mais abrangentes, a matriz curricular revela os processos de recontextualização e influência da historiografia contemporânea, das diretrizes do Ciclo e dos PCN's, mas também da prática docente, onde ainda é marcante a ideia de linearidade no ensino de História.

A sequência Antiguidade/História Contemporânea é perceptível na análise do primeiro e do penúltimo descritor²¹. Segue a transcrição destes referidos descritores:

²¹ Ao todo são 76 descritores das expectativas de aprendizagem para História. Os descritores 1 ao 15 referem-se ao 1ºCiclo, o 16 ao 42 referem-se ao 2ºCiclo e do 43 ao 76 referem-se ao 3º Ciclo.

Quadro 1 – Matriz de Referência Curricular de História/ 3º Ciclo

Nº	DESCRITORES	COMENTÁRIOS
D43	Identificar os movimentos que desencadearam o declínio do Império Romano.	Noção de temporalidade (ruptura, continuidades e transições presentes na história). O estudante deve perceber que os movimentos entre um período histórico e outro não são abruptos e não são necessariamente marcados por acontecimentos grandiosos. Ou seja, trata-se sempre de processos históricos. A ideia de processo deve ser trabalhada na medida em que o estudante identifica os movimentos que indicam mudanças.
D75	Reconhecer características do processo de formação, expansão, dominação e permanência do capitalismo.	O estudante deve compreender a dinâmica do processo de permanência desse sistema, relacionando suas crises – a de 1929, a da década de 1970 e de 2009 – com transformações em relação aos padrões preexistentes do comércio internacional, nos padrões de consumo, especulação financeira e evolução técnica e científica. Deve ser capaz de perceber como os pactos realizados entre as elites nacionais, no âmbito das relações de colonização e imperialistas, contribuíram e contribuem para sua permanência ao longo dos séculos.

Fonte: Contagem, 2010

Fator de destaque nas discussões que deram origem a matriz curricular foi a necessidade de ter clareza quanto aos conceitos básicos para o ensino de História, dada a impossibilidade de ofertar ao aluno a História de toda a humanidade. O desenvolvimento de conceitos básicos nessas discussões tinha como princípio possibilitar ao aluno desvendar autonomamente a História. Além de serem os termos linguísticos utilizados pela disciplina uma das dificuldades presentes em seu processo de ensino. Para a professora S. um dos maiores desafios para o ensino de História é “conciliar o vocabulário específico com a linguagem cotidiana dos estudantes”. (Questionário, professora S.)²².

Nessa perspectiva, está presente na matriz curricular o descritor,

²² Os questionários foram aplicados às professoras S. e M., à equipe pedagógica, à direção e aos alunos das turmas acompanhadas em 26 de maio de 2011, na escola campo.

Quadro 2 – Matriz de Referência Curricular de História/ 3º Ciclo

Nº	DESCRITORES	COMENTÁRIOS
D53	Conhecer o vocabulário histórico do (3º) Ciclo.	Ao longo do Ciclo o estudante deve incorporar o vocabulário histórico e suas especificidades. O objetivo é que o estudante estabeleça relações contextualizadas e conceituais entre o vocabulário aprendido e o contexto histórico a que este vocabulário se refere. Palavras e expressões que são pertinentes ao vocabulário específico da disciplina História devem ser conhecidas e utilizadas para designar conceitos abstratos. Há de se mencionar algumas destas palavras ou expressões nesta matriz, contudo, a pretensão não é de se criar um índice remissivo nem de se limitar este vocabulário as expressões e palavras apresentadas abaixo: Alteridade, Análise, Apropriação, Ciclos Econômicos, Conjuntura, Cotidiano, Desenvolvimento Tecnológico, Desenvolvimento, Desigualdade, Diversidade, Estado, Estrutura, Étnico-Cultural, Federalismo, Globalização, Hipóteses, Historiografia, Identidade, Imaginário, Indivíduo, Macro-estrutura, Memória, Multiplicidade, Nação, Nacionalismo, Preconceitos, Produção, Radicalismo, Relações Coloniais, Relações de Gênero, Relações de trabalho, Relações imperialistas, Representatividade, Resistência, Revolta, Revolução, Ruptura, Sistemas Produtivos, Territórios, Tipos de governo, Tipos de Regime e Xenofobia.

Fonte: Contagem, 2010

Para além dos conteúdos, foram tímidas as discussões de caráter metodológico. Todavia, a influência da “Nova História”, com relação à diversificação das fontes, está presente no descritor:

Quadro 3 – Matriz de Referência Curricular de História/ 3º Ciclo

Nº	DESCRITORES	COMENTÁRIOS
D76	Perceber a influência das fontes áudio visuais na construção das mentalidades coletivas, valores e relações de dominação.	Auto-explicativo.

Fonte: Contagem, 2010

A construção da Matriz de Referência Curricular deu-se em um processo de formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, aberta aos professores que se dispusessem a participar. O processo de formação continuada sem dúvida é um dos meios necessários para implementar uma política curricular que propõe rupturas com as práticas então consagradas pela escola. Em certa medida, esse fator se remete ao que diz Sacristán (2000) ao afirmar que a partir do currículo oficial deriva uma nova fase, que é o currículo recebido pelos professores, fase na qual eles costumam receber uma “tradução” do currículo oficial, realizando uma interpretação dele. As formações em serviço, nesse sentido, tendem a aproximar aspectos teóricos do Ciclo, uma vez que as prescrições costumam ser genéricas, com as atividades da prática em sala de aula.

A ausência das professoras pesquisadas nessa formação em que se deu a construção das matrizes curriculares levou ao questionamento quanto à participação delas nas formações oferecidas pela Secretaria de Educação. Ambas as docentes, que tem praticamente o mesmo tempo de trabalho com a docência, afirmaram que participavam com maior frequência nos primeiros anos da carreira,

Nos primeiros dez anos de prefeitura eu participava. A gente tinha um encontro de professores, (...), tinha um coordenador da área de História. Eu fui nos primeiros anos, eu ia nos encontros de 15 em 15 dias, era nosso dia de curso²³. Então eu comecei a me distanciar, já não ia mais, ficava na escola, fui me afastando, era só para a gente falar da nossa experiência e ouvir o da outra e tal. (Entrevista, professora S.).

No início participava de muitas porque a gente era consultado para temas que a gente tinha interesse em aprofundar. (Entrevista, professora M.).

A professora M. reflete certo desânimo com a formação docente por elementos que, segundo ela,

até um certo momento da sua trajetória, você busca material, busca conteúdo, depois você para, porque você não tem incentivo, você não tem reconhecimento, não tem tempo,(...) em Contagem nós

²³ O chamado “dia de curso” refere-se ao tempo reservado para formação e preparação das atividades escolares dentro da carga horária e fora da sala de aula, geralmente um dia na semana. Atualmente são chamados tempos pedagógicos ou de planejamento.

trabalhamos por turno, 22h e30 min. Então, por exemplo, hoje nós estamos conversando, é o meu tempo pedagógico, meu tempo livre, fora isso estou em sala de aula. (Entrevista, Professora M.).

Em outra perspectiva, a professora S. afirma,

eu não me nego a fazer curso, estudo sempre contribui também, só que rede de troca de experiência eu não tenho mais vontade de fazer, já está batido, não tenho mais paciência para aquelas dinâmicas, você vai lá e é só dinâmica repetitiva e eles não tocam no x da questão, na ferida que é o problema que a gente tem em sala de aula com defasagem, não abordam a baixa carga horária da disciplina de história. Tudo muito pontuado pelo discurso, quando chega na prática ela é atropelada. Então eu não me disponho a fazer esse tipo de curso mais não. Os cursos que são ofertados no tempo do serviço eu vou, mas dentro do meu horário de trabalho, porque eu não tenho disponibilidade para fazer extra-turno não. (Entrevista, professora S.).

As professoras M. e S., de maneira própria, apresentam justificativas para não se disponibilizarem a participar das recentes formações oferecidas. A professora M. evidencia desmotivação, por falta de incentivo e de reconhecimento. Vale ressaltar que até 2010 o município não contava com plano de cargos e carreiras que valorizasse a formação complementar dos docentes. Com a professora S. o desinteresse veio a partir do caráter dessas formações, que segundo ela, não aborda os problemas reais enfrentados em sala de aula. Ambas as docentes referem-se ao fator tempo, que, de fato, coloca-se como problemática a nível nacional. O fato de o professor necessitar constantemente de estudo, preparação e formação é incontestável, todavia, as condições de trabalho muitas vezes não são favoráveis. As docentes pesquisadas trabalham no primeiro e no segundo turno em escolas da rede municipal de Contagem, por mais que a rede garanta o tempo de planejamento dentro da carga horária semanal, esse tempo mostra-se insuficiente para as atividades extra-sala.

Procurou-se aqui apenas delinear a situação encontrada no campo de pesquisa, dado que a formação docente é temática complexa e extrapola os limites desta pesquisa.

A Matriz de Referência Curricular, além de sua função como currículo, é instrumento utilizado pelos professores para o preenchimento do Boletim Eletrônico, ferramenta que se procurou apresentar na seção seguinte.

4.4. O Programa de Acompanhamento Escolar

O Programa de Acompanhamento Escolar é um instrumento lançado pela Secretaria Municipal de Educação no qual a proposta é possibilitar aos pais dos alunos o acesso ao boletim escolar através da internet. O Boletim Eletrônico registra a frequência e gera um informativo de cada estudante, levando em conta o aspecto “social” e o aspecto “organização do trabalho e construção da autonomia”, além de cada disciplina específica para avaliar o desempenho dos alunos.

No ambiente on-line, através do site www.contagem.mg.gov.br/nossaescola, os professores com *login* individual realizam a avaliação de acordo com o Ciclo e com a etapa de cada estudante. Para realizar a avaliação de sua disciplina específica, o professor utiliza a Matriz de Referência Curricular de sua área. Por meio dos descritores, que são as expectativas de aprendizagem presentes nas matrizes, o professor seleciona entre todas as expectativas propostas para o Ciclo aquelas que melhor se associam a etapa avaliada de acordo com o conteúdo ministrado.

A título de exemplo é válido o caso da professora M. Na etapa acompanhada por esta pesquisa, constavam em seu plano de aula como conteúdos a serem ministrados: Revolução Inglesa, Iluminismo, Revolução Industrial, Independência das Treze Colônias, Movimentos Anticoloniais hispano-americanos. Para preenchimento do Boletim, a professora selecionou como expectativas para essa etapa, entre outros, tais descritores:

Quadro 4 – Matriz de Referência Curricular de História/ 3º Ciclo

D72	Compreender o contexto histórico que desencadeou revoluções sociais que marcaram o curso da história no mundo moderno.
D73	Caracterizar as diversas formas de organização do trabalho no mundo colonial.
D75	Caracterizar o iluminismo como movimento de sistematização do mundo moderno.
D69	Identificar as novas formas de trabalho e organização dos trabalhadores que surgem ao longo do processo da revolução industrial.
D66	Identificar as condições que propiciaram o processo de Revolução Industrial.

Fonte: Contagem, 2010

Para cada um desses descritores a professora deveria avaliar individualmente seus alunos, tendo que marcar como opção o ícone “Alcançou” ou “Não Alcançou”, com relação à expectativa de aprendizagem.

Da mesma forma, a professora também deveria avaliar cada um dos seus alunos de acordo com a expectativa “social”, que tem como opção os descritores:

Quadro 5 – Expectativas de Aprendizagem

Respeitar os sentimentos e ideias do outro nos espaços de convivência social, em suas diversas formas de expressão.
Respeitar opiniões diversas.
Demonstrar a capacidade de ouvir, opinar e argumentar.
Trabalhar em grupo, participando da tomada de decisões coletivas, argumentando e ouvindo os demais.
Expressar suas ideias, sentimentos e valores, através de diferentes linguagens.
Respeitar diferenças de gênero, idade, religião, etnia, opiniões políticas, e outras.
Respeitar as regras sociais construídas coletivamente.
Reconhecer a diversidade cultural, histórica e linguística, existente nos diferentes grupos sociais.

Fonte: Contagem, 2010

E também as expectativas de “organização do trabalho e construção da autonomia”, cujos descritores são:

Quadro 6 – Expectativas de Aprendizagem

Ter atitudes adequadas às diversas situações, no ambiente escolar e em outros espaços educativos.
Organizar-se com autonomia para realizar as atividades propostas.
Registrar uma proposta de trabalho com clareza e organização.
Apresentar uma proposta de trabalho com clareza e organização.
Posicionar-se com autonomia perante o grupo.
Responsabilizar-se pelo cumprimento e avaliação das atividades propostas.

Fonte: Contagem, 2010

Assim como ocorre com a disciplina específica, a professora deveria selecionar entre o rol de descritores para o aspecto “social” e para o “organização do trabalho e construção da autonomia” aqueles desenvolvidos

durante a etapa e avaliar cada aluno com o parâmetro “Alcançou” ou “Não alcançou”.

Percebe-se que os parâmetros de avaliação indicados no aspecto “social” e no “organização do trabalho e construção da autonomia” configuram uma recontextualização das diretrizes do Ciclo, ao considerar aspectos relativos a formação humana do sujeito, não restringindo a avaliação apenas à disciplina específica.

O resultado do aluno é composto pela avaliação de cada um dos seus professores considerando a disciplina específica, o aspecto “social” e o aspecto “organização do trabalho e construção da autonomia”. A partir das respostas Alcançou/Não Alcançou o boletim on-line gera gráficos, geral e específico de cada área, nos quais é possível perceber os índices esperados e os obtidos por cada estudante²⁴.

Em conformidade com as diretrizes do Ciclo, os gráficos são construídos ao longo dos três anos de cada Ciclo, rompendo com a estrutura anual da avaliação. Cada ano é dividido em três etapas, de forma que ao longo do Ciclo, o aluno será avaliado em nove etapas.

O boletim on-line entrou em funcionamento no ano de 2010 e passa ainda por aperfeiçoamentos. Quando foi lançado, a ideia inicial era que os pais pudessem acompanhar o desenvolvimento de seus filhos por meio da internet. Por questões técnicas o acesso aos pais não foi ainda possibilitado. Os gráficos gerados pelo programa são impressos e entregues aos pais.

Ainda que o boletim on-line seja um interessante instrumento de acompanhamento familiar, as professoras pesquisadas foram unânimes ao considerar que não houve o entendimento desse mecanismo por grande parte dos pais.

Na avaliação da professora M.,

(...) esse boletim virtual que a Secretaria de Educação lançou os pais não entenderam, eram gráficos e o menino era uma bolinha preta que eles iam acompanhando, mas não sabiam como esse aluno estava. (...). (Entrevista, professora M.).

²⁴ O modelo do Boletim gerado pelo sistema on-line encontra-se no Anexo A desta pesquisa.

A professora S. pondera,

o gráfico eu até achava interessante porque ele (o aluno) ia construir aquela curva ao longo dos três anos, mas as famílias não deram conta de entender. E quando chega no final do 3º ano do 3º Ciclo e a gente fala com o menino “você está numa situação que vai ser reprovado, vai ficar retido porque você não construiu o conhecimento ao longo dos três anos” o aluno diz “ah não, mas agora eu vou melhorar”... melhorar como? Não tem base... (Entrevista, professora S.).

A dificuldade de entendimento do boletim pelos pais, segundo o ponto de vista das professoras, pode ser diretamente associada a uma dificuldade de entendimento com relação às diretrizes do Ciclo, ainda que seja a política curricular do município há mais de dez anos. A característica do Ciclo em constituir-se como um processo de três anos, sendo que somente ao final de cada Ciclo pode haver reprovação, assim como a avaliação cumulativa do boletim, são aspectos que estão a contrapelo da forte cultura da escola, nos dizeres de Forquin (1993), baseada na seriação e na avaliação anual.

Apesar de se tratar de um contexto diferente do abordado por esta pesquisa, o estudo de Jacomini (2011), acerca da opinião de pais e alunos sobre os ciclos e a progressão continuada na rede municipal de São Paulo, contribui para a análise do possível desconhecimento dos pais sobre essa política. A autora evidenciou que o conhecimento deles sobre a organização escolar em Ciclos restringe-se, muitas vezes, ao fato de saberem que não há reprovação em todos os anos letivos. A representação que eles têm dessa nova organização do ensino diz respeito a uma percepção e a um conhecimento fragmentado sobre como ocorrem a promoção e a reprovação nesse sistema. Para os pais, a mudança que ocorreu na escola está relacionada à atribuição de conceitos no lugar de notas e ao fim da reprovação anual. Não houve referências a qualquer mudança na forma de organização do currículo escolar.

As afirmações de Jacomini (2011) em muito se aproximam das percepções da pesquisadora. A inserção no campo possibilitou o contato com os familiares dos alunos no momento de espera para a entrada do turno na escola, instantes em que, vez ou outra, pode se perceber comentários desses

familiares com relação à associação entre a avaliação por conceitos e a não reprovação a fatores que não favorecem a aprendizagem dos alunos.

Além do desentendimento dos pais quanto à política de Ciclos, é possível identificar resistência às diretrizes do Ciclo por parte de alguns professores, como é visível com a professora M.,

O boletim virtual só tem “alcançou” e “não alcançou”. Não tem aquele aluno em continuidade, por que nós temos alunos em continuidade no Ciclo, ele está progredindo, está indo. Mas lá não tem não, só tem alcançou/não alcançou. Agora como chega no final do ano e o menino não alcançou competência nenhuma e ele vai ser promovido para a série seguinte? (Entrevista, professora M.).

O questionamento da professora indica o descompasso entre as diretrizes do Ciclo e a cultura da escola. De fato, na seriação, o regime meritocrático estabelecia que o aluno só poderia progredir para a próxima série caso fosse avaliado com êxito, sendo inadmissível que um aluno que não alcançasse os objetivos fosse aprovado. A diretriz do Ciclo procura romper com essa concepção, na medida em que propõe estender para três anos o tempo para aquisição dessas competências, rompendo, inclusive com o sentido de aprovação/reprovação durante o ciclo, dado que é um processo.

Todavia, é válido ressaltar o contexto da prática, na perspectiva de Ball, lugar onde as políticas são recriadas. Segundo o autor, nesse contexto, as políticas podem ser deliberadamente mal entendidas, dado que a interpretação atribuída a elas é uma questão de disputa, visto que uma ou outra interpretação será predominante. Nesse sentido, pode-se considerar a interpretação dada pela professora M., em descompasso com a teoria do Ciclo de Formação Humana, um exemplo de resistência à política de Ciclos, e não de desconhecimento das diretrizes em si. Percebe-se que ela procura interpretar a política de maneira ambígua, dado o seu visível interesse na predominância de outra concepção de educação.

O exemplo do boletim escolar demonstra a apropriação da política na prática, na qual está evidente a dificuldade em se romper com as estruturas tradicionais da escola. A escola que os pais vivenciaram ao longo de sua escolarização, assim como a vivência do próprio processo de formação dos docentes, era pautada em outra estrutura escolar: seriada, anual; deixando

fortemente a marca da naturalização desses aspectos. Entre outras influências, infere-se que decorre daí a dificuldade em se romper com essa estrutura naturalizada. Destaca-se que, no caso dos professores, o regime seriado resultou em sucesso escolar, na medida em que concluíram sua escolarização.

Como alerta o “ciclo de políticas”, na perspectiva de Bowe e Ball, os profissionais da educação não são leitores ingênuos e agregam suas histórias, experiências e valores, além de propósitos e interesses diversos, no contexto da prática. Nesse sentido, entende-se que a experiência seriada de sucesso, no caso dos professores, influencia diretamente na resistência à ruptura com essa estrutura consolidada.

O que evidencia o “ciclo de políticas” pode ser diretamente associado às formas com que os profissionais da escola recontextualizam as diretrizes curriculares do Ciclo em seus discursos, aspectos a que se dedica a seção seguinte.

4.5. O Ciclo de Formação Humana na percepção dos agentes

A análise das entrevistas e dos questionários elucida as percepções acerca da política de Ciclos pelos agentes que atuam no cotidiano da escola. Os questionários foram preenchidos por uma pedagoga; uma vice-diretora, cujo cargo de origem é professora de 1° e 2° Ciclos, graduada em Pedagogia; pela diretora, que é efetiva como professora de 1° e 2° Ciclos, mas possui graduação em História; e pelas duas docentes de História observadas. Observa-se que todas essas profissionais atuavam na rede municipal de educação quando da transição do regime seriado para a política de Ciclos, com exceção da professora S., que nesse período estava atuando em outro órgão municipal.

Quando questionadas acerca dos ganhos educacionais trazidos pela implementação do Ciclo de Formação Humana em Contagem, a direção da escola apontou aspectos como,

Os estudantes são considerados na sua individualidade. Valoriza-se várias dimensões do ser humano. A escola passa a ter um papel de

formação e não apenas transmissão de conhecimentos. (Questionário, Direção).

Pensar o estudante em sua fase de formação humana (criança, pré-adolescente, adolescente). Oportunizar aos estudantes tempos diferenciados, respeitando os ritmos de aprendizagem de cada um. (Questionário, Direção).

A direção da escola repete como ganhos da política curricular aspectos apontados no campo teórico, de certa forma, abstratos quando se refere a esfera da prática, àquilo que se percebe no cotidiano. Por outro lado, a pedagoga afirma sem rodeios, “Não acredito que o Ciclo trouxe ganhos educacionais” (Questionários, Equipe Pedagógica), dessa afirmativa, infere-se que os possíveis ganhos da política curricular não estejam sendo percebidos por essa profissional, imbricada na esfera da prática pedagógica.

O mesmo pode ser percebido na opinião da professora M., ao endossar que não percebe ganhos educacionais com a política de Ciclos, afirmando ainda que “no aspecto pedagógico, o professor que manteve sua prática educacional, atingiu e atinge o seu objetivo” (Questionário, professora M).

Em outra perspectiva, a professora S. percebe como aspectos positivos a distribuição da avaliação num tempo mais amplo, respeitando os ritmos diferenciados, fator bastante destacado na teoria do Ciclo, mas também percebe que “a distorção causada pela reprovação serial se quebra, atingindo um universo maior” (Questionário, professora S.). Essa “quebra” da reprovação se comprova com um fator visível nas salas de aula, uma faixa etária mais homogênea, no “jargão” da escola, “os alunos estão dentro da faixa”.

Com relação às dificuldades de efetivação da política de Ciclos na prática, destacam-se nas respostas aos questionários a indicação de três focos de problemas: tempo, profissionais e estudantes, cujos grifos são da pesquisadora,

Conseguir uma linha de trabalho que envolva o grupo de educadores para efetivação do trabalho no Ciclo. Hoje não temos **tempo** sequer de reunir o grupo para traçar frentes de trabalho. (Questionário, Equipe Pedagógica).

O descrédito por parte de alguns **profissionais** da educação. O desconhecimento e a opção pelo tradicional. (Questionário, Direção).

Muitos **estudantes** não valorizam o conhecimento e como não tem retenção nos anos dos Ciclos, muitos não estudam. (Questionário, Direção).

Interessante observar as bases em que se sustentam as dificuldades apontadas pelas profissionais. Nos Referenciais Curriculares para o 3º Ciclo está explícita a necessidade do grupo de professores e pedagogos realizarem um trabalho coletivo, de modo a avaliar e reestruturar o seu trabalho continuamente. A implantação do Ciclo implica em trabalho coletivo, especialmente entre os professores de um mesmo Ciclo, para que de fato haja um processo de aprendizagem de acordo com o tempo de cada aluno. Todavia, observando a dinâmica da escola percebe-se a incompatibilidade entre a necessidade de tempo para discussão e as atividades diárias. Dentro do calendário escolar estão previstos 10 encontros, sendo um em cada mês letivo, denominados “Dia Escolar”, nesses momentos é possível o agrupamento de todo coletivo da escola, dado que os alunos são dispensados. Contudo, percebeu-se que grande parte desses encontros é utilizada para discussão dos aspectos administrativos e organizacionais, deixando um pequeno espaço para aspectos pedagógicos em si, tais como projetos interdisciplinares, o rendimento dos estudantes, entre outros.

As conversas informais, assim como a observação empírica, evidenciaram a resistência de parte dos profissionais à política de Ciclos. Muitos apontam suas incongruências, dificuldades. Resulta dessa resistência uma manutenção das práticas pedagógicas, não aberta ao trabalho interdisciplinar e com ênfase no conteúdo, fator que será mais bem abordado no capítulo seguinte. Desse elemento entende-se a observação da vice-direção quanto ao descrédito na proposta pedagógica, por parte de alguns profissionais.

Aparece ainda a relação da não retenção como incentivo para que os alunos não estudem. Essa opinião é facilmente associada à opinião recorrente no senso comum, no qual o medo da reprovação prevalece como motivo para que o aluno estude. Está também em consonância com a referida pesquisa de Jacomini (2011) acerca da opinião de pais e alunos sobre os ciclos e a progressão continuada em São Paulo.

Os achados trazidos por Jacomini (2011) evidenciaram que parte dos pais mostrava-se convicta que a reprovação é necessária para o processo de ensino / aprendizagem. Entre aqueles que consideraram que a reprovação necessariamente não traz benefícios para os alunos, mostraram-se preocupados com um sistema de ensino que promova os alunos sem que eles tenham realizado aprendizagens básicas.

Quando questionados sobre os motivos pelos quais os pais acreditavam que deveria haver reprovação na escola, apresentaram questões como: “para o aluno estudar”, “os alunos não se esforçam porque sabem que só reprova por falta”, “a reprovação é uma forma dos alunos se interessarem mais”, “a reprovação contribui para um ensino bem melhor”, “se tivesse reprovação todo ano os alunos estudariam desde o início do ano”, “se não reprovar, o sistema de ensino estará apoiando as crianças a não estudarem”, “para o aluno não ir para a outra série sem saber”, “sem reprovação os alunos não estudam porque sabem que vão passar do mesmo jeito”, entre outras. (JACOMINI, 2011).

Jacomini (2011) identificou três ideias básicas para justificar a defesa da reprovação anual, são elas: forma de pressão ou estímulo para os alunos estudarem; melhor qualidade de ensino; e impedir que o aluno seja promovido sem saber o conteúdo daquele ano letivo. Sendo que a crença de que a reprovação é fundamental para garantir que os alunos estudem foi a mais presente nas falas dos pais.

Os achados de Jacomini (2011) sobre a opinião dos pais vão ao encontro da opinião da professora M., ao afirmar que,

O Ciclo de Formação Humana tirou da mão do professor o único mecanismo que ele tinha para fazer com que aquele aluno estude, que era a nota, a retenção, então isso não tem mais. Quero dizer, hoje eles podem ser retidos no último ano, no ano final de cada Ciclo e se ele passou dali, ele vai até o final do Ciclo seguinte sabendo ou não sabendo. (Entrevista, professora M.).

Entre outros fatores, a observação em sala de aula leva a considerar frágil o argumento que se pauta na afirmativa que os alunos não tenham interesse pela escola porque não há reprovação, uma vez que não se sustenta no 3º Ano do 3º Ciclo, final do Ciclo, portanto passível de retenção. Não foi

percebido e as professoras não relatam mudanças significativas nos níveis de interesse por parte dos alunos, nessa etapa da escolaridade.

É recorrente nas opiniões encontradas a associação das políticas de Ciclo com a baixa qualidade da educação. A professora M. recontextualiza a proposta do Ciclo, associando-a a uma política de educação popular de baixa qualidade e destacando o não interesse governamental em dar o conhecimento como ferramenta para a população, através de uma educação de qualidade, o que está subentendido na passagem,

Agora eu acho que a questão da educação ela é muito mais abrangente, isso é uma questão histórica, você (o governo) ensinar e dar conhecimento ao povo, você está tendo uma arma contra você. (Entrevista, professora M.).

Na pesquisa de Jacomini (2011) está presente na opinião dos pais a preocupação com o fato de o aluno ser promovido sem ter aprendido os conteúdos escolares, produzindo uma situação de pouca aprendizagem durante o período de escolarização, apesar da conclusão do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a reprovação aparece como garantia de uma melhor qualidade de ensino, na medida em que os alunos que não atinjam os objetivos estabelecidos não concluem o Ensino Fundamental.

A professora M. endossa essa preocupação com a qualidade do ensino ao afirmar,

nós formamos alunos que quando saem da 8ª série... tenho minhas dúvidas se eles passam num concurso que exija somente 8ª série, eu tenho minhas dúvidas... (Entrevista, professora M.).

Interessante contrapor a opinião dos pais, trazidas por Jacomini (2011) e a opinião da professora M., às afirmativas de Romualdo Portela de Oliveira (2007), quando afirma que superado o problema da falta de escolas, da evasão e das seguidas reprovações, tem-se um cenário no qual o Ensino Fundamental está universalizado, mais pessoas concluem esse nível de ensino e talvez pela primeira vez na história o foco seja a questão da qualidade da educação. Nesse sentido, Oliveira reconhece que é a partir da universalização dessa

modalidade de ensino que se dá a mudança de desafio no campo da educação, focando as lentes na questão da qualidade.

Ainda que em concordância com Oliveira (2007), não se pode abster de considerar os relatos dos professores sobre a frustração de ver alunos com grandes dificuldades cognitivas concluindo o último ano do Ensino Fundamental. Junto a esse fator, agrega-se o questionamento sobre o que é mais perverso: não concluir o Ensino Fundamental, ou concluí-lo sem o instrumental básico.

Tal questionamento não tem sentido quando se considera as diretrizes do Ciclo que apontam mecanismos como a atenção às dificuldades individuais de cada estudante, o atendimento nos pequenos grupos, entre outros instrumentos que pretendem a aprendizagem efetiva de cada estudante, reduzindo a possibilidade de que eles cheguem ao último ano sem o instrumental básico. No entanto, considerando as dificuldades de implementação da proposta do Ciclo, a professora S. relata,

Ausência de projetos efetivos concretos no contra-turno que de fato sanem as lacunas e as necessidades daqueles estudantes que necessitem de atenção particularizada para que alcancem o desenvolvimento esperado nas habilidades e expectativas projetadas para o Ciclo. O que se tem na realidade são atendimentos no tempo do turno, deslocando aluno, partilhando turmas que na realidade só fazem minimizar os problemas ou tumultuar a rotina. (Questionário, professora S.).

Com relação às aulas compartilhadas, a professora S. posiciona-se,

as aulas compartilhadas, eu acho complicado porque tira o menino da aula com o todo e ele vai para um atendimento especial e você não consegue caminhar com aquele grupo, então eu venho batendo na tecla e eu falo, eu penso que esses meninos que tem maior dificuldade eles deveriam ter aula no contra-turno, com um professor de intervenção... ele deu conta, ele evoluiu, beleza. No terceiro Ciclo isso não tem acontecido. (Entrevista, professora S.).

A professora S. evidencia o descompasso entre a teoria e a prática do Ciclo. Espera-se que para acompanhar o ano/ciclo com os pares de idade os alunos tenham o atendimento necessário para que sanem suas dificuldades, elemento que tem se mostrado inviável com as 4h:30min de aula. A escola organiza-se em oficinas, aulas compartilhadas e aulas de intervenção, contudo,

segundo a professora S., elas não têm sido eficazes para sanar dificuldades pontuais, fazendo com que os alunos avancem na escolarização, levando dificuldades que deveriam ter sido resolvidas anteriormente. Esse fator a professora S. evidencia na seguinte passagem, quando busca refletir sobre o ensino de História no Ciclo de Formação Humana,

o Ciclo na teoria, compreendendo as potencialidades do menino e tal, é fantástico, mas na prática ele não tem acontecido, porque, os meninos que estão chegando, eu trabalho no 3º Ciclo, estão chegando com uma defasagem do 1º Ciclo, do 2º Ciclo. E para nós da área de História é imprescindível que o menino tenha hábitos de leitura, que ele consiga identificar uma ideia central, que ele consiga fazer uma análise de uma foto, que ele consiga identificar um mapa, que ele entenda uma tela, além da literatura que é meu foco de trabalho. É muito complicado, eles estão chegando com muita defasagem, então, por exemplo, se eu tiver na sala uma turma com 35, 37 alunos, se eu tiver 10 que são leitores, no sentido pleno, é muito. Tem menino que está chegando silábico, ele lê pau-sa-da-men-te, se ele lê desse jeito como é que ele vai conseguir fazer uma interpretação? (Entrevista, professora S.).

Quando questionadas acerca da apropriação nas práticas pedagógicas cotidianas dos professores do 3º Ciclo de documentos como a Proposta Pedagógica Trienal (2010-2012), solicitada pela SEDUC, o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e as diretrizes do Ciclo de Formação Humana, a direção da escola foi unânime quanto à referência das práticas dos professores nessas diretrizes, argumentando da seguinte maneira,

A gestão da escola cobra muito que as práticas pedagógicas estejam de acordo com o PPP e a Proposta Pedagógica uma vez que são pensados coletivamente. (Questionário, Direção). (consta o grifo na resposta ao questionário).

Os professores seguem as diretrizes curriculares da prefeitura e a proposta pedagógica da escola é baseada na referência curricular da Rede Municipal de Ensino de Contagem. (Questionário, Direção).

A direção da escola afirma que as práticas dos docentes acontecem de acordo com as diretrizes. Para embasar tal afirmação trazem elementos como a construção coletiva dessas propostas e a cobrança, em destaque, por parte dessas profissionais para que as diretrizes sejam cumpridas. Todavia, percebeu-se a ação efetiva da direção no aspecto organizacional e administrativo das diretrizes, no aspecto da prática pedagógica foi claramente

observado a subjetividade dessa atividade e a autonomia dos professores para efetivá-la, destacando-se o fato de as práticas pedagógicas não seguirem necessariamente o que está indicado nas diretrizes, como bem evidencia os estudos do currículo, considerando ainda os processos de recontextualização por que passam tais práticas. Ressalta-se que no período da observação a direção da escola demonstrou apoio aos projetos interdisciplinares, às visitas de campo, entre outras práticas indicadas nas diretrizes curriculares, mas não foi percebida a intervenção nas práticas em sala de aula dos docentes.

Com maior percepção acerca das recontextualizações realizadas pelos docentes para efetivarem sua prática, a pedagoga responde a mesma questão considerando que,

São documentos norteadores da prática. Apesar de alguns membros do grupo não darem a eles a importância devida. (Questionário, Equipe pedagógica).

A percepção da apropriação das diretrizes do Ciclo de Formação Humana nas práticas cotidianas das docentes pesquisadas será explicitada no capítulo seguinte.

Ao serem solicitadas para uma definição de “currículo”, apresentaram respostas como,

São as atividades através das quais o aluno aprende. É o conjunto de matérias a serem ministradas em cada ano do curso. (Questionário, Equipe Pedagógica).

É o meio pelo qual o professor se orienta, os conteúdos a trabalhar. (Questionário, Direção).

Percebe-se a ideia de currículo como uma sequência de conteúdos, sem evidências dos conceitos críticos e pós-críticos do currículo, que ampliam o seu entendimento às diversas esferas da escola, incluindo a prática pedagógica. Não há evidências, portanto, de que as diretrizes do Ciclo, o PPP e a Proposta Pedagógica sejam entendidos como currículo da escola, dado que não oferecem uma lista de conteúdos.

O questionário trouxe como questão qual a contribuição do ensino de História para a proposta do Ciclo de Formação Humana. Apenas a diretora, que possui graduação em História, respondeu essa questão, afirmando que,

O estudante compreendendo e identificando as diversas fontes históricas, percebe-se como sujeito histórico. A partir da importância da preservação do patrimônio histórico e cultural o estudante percebe a influência na manutenção da identidade de um povo. (Questionário, Direção).

A diretora identifica alguns dos instrumentos da História que valorizam a formação humana do sujeito, como visto nas afirmativas “perceber-se como sujeito histórico” e “manutenção da identidade de um povo”, realizando uma avaliação conceitual e não “conteudista” da disciplina.

A reflexão acerca dos possíveis motivos que levaram a não-resposta das outras participantes à essa questão, traz como indício o fato de ainda ser forte a percepção da História em seu conceito tradicional, pautado pelo decorar de datas e fatos, como deve ter sido a experiência escolar dessas participantes. Sem ter como referência outras abordagens para a História fica sobremaneira comprometida a associação entre ensino de História e Ciclo de Formação Humana.

Com relação às oficinas extra-turno e o projeto de tempo integral, ofertados pela escola, foi ressaltada a positividade dessas ações em alguns aspectos,

As oficinas e o projeto de tempo integral influenciam muito nas relações da escola uma vez que o estudante fica um tempo maior na escola, favorecendo o conhecimento das particularidades de cada estudante e suas respectivas famílias. (Questionário, Direção).

Permite um conhecimento mais aprofundado do aluno pois acontece em um ambiente educativo mais flexível e informal. Acredito que quando os alunos se apropriarem verdadeiramente desses espaços de aprendizagem teremos resultados mais satisfatórios. (Questionário, Equipe Pedagógica).

O aluno quando atendido nas suas necessidades básicas (alimentação e cuidados) ele fica mais preparado para aprender e assim melhora sua relação com a escola. (Questionário, Direção).

Percebe-se uma relação entre o olhar para a questão que se dá a partir do lugar ocupado pela profissional na escola: a diretora vê a questão na perspectiva do atender, numa visão assistencialista que em muito se aproxima do conceito inicial da construção dos CIAC's no Brasil, explanado no início desta seção; a vice fala da necessidade de conhecer os alunos, suas histórias, talvez pelo contato mais direto com os estudantes, principalmente nos momentos de indisciplina; a pedagoga atenta para o conhecimento e reconhece o espaço flexível, diferenciado para a aprendizagem, que, contudo, precisa ser mais bem apropriado pelos alunos para que tenham melhores resultados. Ressalta-se a expressão “quando os alunos se apropriarem verdadeiramente desses espaços”, na qual é forte a impressão da passividade da escola perante apropriação ou não desses espaços por parte dos alunos, dando mostras de que o papel da escola parece resumir-se em esperar a ação dos alunos para que os resultados apareçam.

Dada a contextualização do cenário em que se desenrola esta pesquisa, importa agora observar as práticas pedagógicas do ensino de História em sala de aula, buscando compreender as formas de recontextualização acontecidas nesse espaço.

5. AS PRÁTICAS CURRICULARES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Este capítulo é dedicado a observação das práticas pedagógicas que configuram o currículo real das aulas de História. Apresenta logo no início reflexões acerca do livro didático, uma vez que esse material mostrou-se imbricado nas práticas das professoras com um uso recorrente.

Na sequência são apresentadas as percepções e as práticas pedagógicas observadas com a professora M., nas quais o uso do livro didático recebe destaque.

Em seguida, apresenta-se a professora S. com práticas pedagógicas que procuraram se pautar no trabalho interdisciplinar e na diversificação dos materiais didáticos.

A observação das práticas pedagógicas indicou a necessidade do apontamento acerca da recorrência da atribuição de pontos como forma de avaliação na escola, em contraponto com a política de Ciclos.

O interesse acerca das percepções dos alunos em relação à História e às aulas dessa disciplina é o que encerra este capítulo.

5.1. O livro didático

A observação das práticas pedagógicas cotidianas do ensino de História remete de imediato ao destaque dado ao livro didático nesse espaço. Nesse sentido, esta seção procura esboçar breves considerações acerca dos usos do livro didático, seguido pelas percepções acerca do livro adotado pelas professoras.

Na condição de material didático, os livros são mediadores do processo de aquisição do conhecimento, assim como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e da linguagem específica de cada área disciplinar. Deve-se considerar que a escolha do material didático é um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar para com a formação do aluno.

Os livros didáticos configuram-se como obra complexa que passa necessariamente pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Permite o desenvolvimento de funções diferentes, de acordo com as condições, o lugar e o momento em que é produzido e utilizado na prática escolar. Nesse sentido, Bittencourt (2005) afirma ser o livro didático um objeto de “múltiplas facetas”, sendo que para sua elaboração e uso existem muitas interferências.

Está presente nos livros didáticos um suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais, o que torna possível que o Estado esteja sempre presente na existência desse material: seguindo os pressupostos dos currículos escolares institucionais, marcadamente os PCN’s, interfere diretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados pelos livros e, posteriormente, estabelece critérios para avaliá-lo. Dessa forma, esse material se torna um instrumento fundamental na constituição dos saberes escolares na medida em que expressa os conteúdos propostos pelos currículos oficiais. Além da função de expositor dos conteúdos escolares, os livros didáticos podem ser entendidos como um suporte de métodos pedagógicos, ao apresentar exercícios, atividades, sugestões de trabalhos individuais ou em grupo e formas de avaliação do conteúdo escolar. (BITTENCOURT, 2005).

Bittencourt (2005) evidencia que juntamente a essa associação entre conteúdo e método de ensino está a importância do livro didático na constituição da disciplina ou do saber escolar. Dessa forma, por tais dimensões técnicas ou pedagógicas, o livro didático precisa ser entendido como veículo de um sistema de valores, de ideologias de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade.

O livro didático adotado pela escola pesquisada é o *História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio*, de Myriam Brecho Mota e Patrícia Ramos Braick. O livro foi selecionado de acordo com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o triênio 2008-2010 e para o triênio 2011-2013. Dessa forma, os estudantes concluirão o 3º Ciclo utilizando a mesma coleção didática.

Como o título da obra já anuncia, o livro é organizado seguindo uma sequência temporal, a unidade do 6º Ano inicia seus conteúdos abordando “o nascimento da humanidade” e a coleção prossegue na sequenciação História

Antiga, Moderna, Contemporânea para chegar até o 9º Ano, tendo como último conteúdo os “impasses e conflitos no século XXI”. Como evidenciam as autoras, a abordagem trabalhada é a História Integrada, ou seja, os temas da História do Brasil são analisados em conjunto com os relacionados à História geral.

O papel atribuído a História quanto à sua contribuição para uma formação crítica e cidadã está em destaque na apresentação do livro. Nas palavras das autoras,

Nós elaboramos esta coleção com um objetivo principal: contribuir para que você se torne uma pessoa mais crítica e reflexiva, capaz de compreender melhor o mundo em que vivemos e de construir o seu próprio conhecimento histórico. (...) Acreditamos que a história pode contribuir para o desenvolvimento e a formação da cidadania. Por isso buscamos, por meio desta coleção, fornecer-lhe estímulos e instrumentos para que você reflita sobre o seu papel de sujeito da história, de cidadão atuante e participativo diante dos fatos e processos do seu tempo. (MOTA; BRAICK, 2002. Apresentação).

O livro do professor enriquece o conteúdo trazido pela obra propondo debates e suscitando algumas questões para serem trabalhadas com os alunos. Em geral, buscam questionamentos das questões apresentadas pelo capítulo, ou aproximações do conteúdo com a atualidade.

O processo de escolha dessa coleção deu-se em conjunto entre as duas docentes pesquisadas. A professora S. relata esse processo,

nós tiramos oito coleções para analisar, e assim, pegamos mesmo para avaliar a coleção, para olhar proposta, objetivo, como está sendo desenvolvido o trabalho, pesquisamos sobre os autores. Eu peguei 4 coleções, a M. pegou 4 e apresentamos uma para a outra... “isso aqui eu achei legal nesse livro, isso aqui é só maquiagem o conteúdo continua tradicional, esse aqui tem um roteiro legal, esse aqui não é só questionário, são questões para discussão...”. E quando nós chegamos a um denominador comum, nós duas gostamos da mesma coleção. (Entrevista, professora S.).

A opção por uma obra de abordagem histórica integrada é defendida pela professora S. na seguinte passagem,

Quando eu cheguei para trabalhar aqui na escola tinha um livro que era de projetos, era um livro temático. Eu comecei a trabalhar... mas eu sentia uma dificuldade com os meninos, eles não tinham muita

noção da linearidade. Acho que não precisa ser linear, mas precisa de ter um encadeamento, ele entender a questão do passado, do presente, do futuro. A outra professora que trabalha comigo, a M., ela não estava satisfeita com o livro. (Entrevista, professora S.).

O “livro temático” a que se refere a professora S. trazia uma organização da História por eixos temáticos. Bittencourt (2005) esclarece que essa proposta procura a formulação de um projeto educacional com maior flexibilidade, em consonância com a impossibilidade de ensinar “toda a história da humanidade”, a seleção da História dá-se a partir de recortes por temas, de acordo com as problemáticas do presente. O fato dessa perspectiva da História não pautar-se em linearidade temporal é apresentada pela professora S. como fator que dificulta a aprendizagem dos alunos, daí a escolha por outra abordagem didática.

Bittencourt (2005) considera que o conhecimento contido nos livros depende da forma pela qual o professor o faz chegar aos alunos. Nesse sentido, depreende-se que a seleção de atividades apresentadas e sua ordenação no decorrer do texto (ou do capítulo) não são aleatórias. Ao professor cabe uma análise específica, para se perceber a coerência do autor em sua proposta de fornecer condições de uma aprendizagem que não se limite a memorizações de determinados acontecimentos ou fatos históricos, mas permita ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

Essa capacidade de apropriação do material didático, com escolhas não aleatórias a fim de selecionar a melhor condução dos conteúdos, na perspectiva do professor, é evidenciada no relato da professora S.,

Eu estava estudando com os meninos do 7º ano a Expansão Marítima e no livro antigo, ele trazia a África lá no final, e esse agora já saiu reestruturado. Então antes eu ia lá no capítulo 11, voltava. Teve um capítulo no 8º ano, uma parte muito teórica das Unificações, que eu acho que não compensa. (Entrevista, professora S.).

Os debates acerca dos livros didáticos são invariavelmente polêmicos, Bittencourt (2005) evidencia que diversas pesquisas têm apontado o livro didático como instrumento à serviço da ideologia e da perpetuação de um “ensino tradicional”. Críticas recentes aos livros didáticos apontam muitas deficiências de conteúdo, lacunas e erros conceituais ou informativos. No

entanto, a autora ressalta que os livros devem ser percebidos como limitados, apresentando vantagens e desvantagens, sendo nesse sentido que devem ser avaliados.

Bittencourt (2005) também considera que o conteúdo dos livros didáticos tem outra característica que precisa ser analisada: a articulação entre informação e aprendizagem. A análise do discurso veiculado pelo livro didático deve estar em consonância com a análise dos conteúdos e tendências historiográficas de que é portador.

A partir das críticas e inadequações, Bittencourt (2005) evidencia que algumas pesquisas acerca dos livros didáticos demonstram que ele está em um processo de mudanças. Quanto à forma apresentada pelas obras, percebe-se uma adaptação às referências do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nota-se nos livros destinados aos primeiros anos do Ensino Fundamental uma renovação nos textos de História e Geografia, reformulando os antigos conteúdos baseados nos Estudos Sociais. As obras têm revelado um maior cuidado no tratamento dos conceitos básicos da área, tais como o de tempo e o de espaço. Quanto às obras do 6º ao 9º Ano, fase em que a disciplina é ministrada pelos especialistas, percebe-se que a “cultura histórica escolar” está mais sedimentada e as inovações trazidas pelos livros são mais limitadas com relação ao conteúdo, resumindo-se à apresentação formal do livro.

Bittencourt (2005) destaca que apesar de prevalecer nos livros didáticos de História renovações que se restringem à forma de apresentação das informações e das atividades didáticas, essas obras têm revelado mudanças na concepção de aluno e de professor. Nota-se uma tendência a favorecer a liberdade do professor na realização de suas tarefas, na escolha dos textos e documentos a serem utilizados, na reconstrução dos conteúdos apresentados. Tem sido cada vez mais comum encontrar sugestões de leituras de outros livros, de filmes e de consultas na mídia eletrônica. Há também o incentivo às pesquisas complementares, indicando, de maneira implícita, que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado pelos alunos.

A professora S. endossa a perspectiva apontada por Bittencourt, ao avaliar a coleção adotada pela escola,

Eu achei o livro legal porque ele traz sugestões de sites, de vídeos, de leituras, muitos livros que eu adoto também são sugestões de lá. Agora, não dá para ficar muito presa no livro, porque tem alguns roteiros dele que eu acho que não bate. (Entrevista, professora S.).

Bittencourt (2005) faz uma interessante análise acerca do livro didático ao percebê-lo como intrínseco à lógica da indústria cultural, mercadoria ligada ao mundo editorial. Aponta que o livro na sua condição de mercadoria obedece a critérios de vendagem, e, por essa razão, as editoras criam mecanismos de sedução junto aos professores, esmeram-se em apresentar o livro como um produto “novo”, seguidor das últimas inovações pedagógicas ou das propostas curriculares mais atuais. Como já foi referido acerca da interferência do governo por meio dos currículos oficiais, é comum encontrar na capa dos livros as indicações sobre eles “estarem de acordo” com tal ou qual proposta curricular, na atualidade essa referência encontra-se com mais destaque nos PCN’s, por influência das diretrizes do PNLD. Tais afirmações da editora nem sempre se confirmam no interior da obra.

Faz parte desse aspecto mercadológico do livro a qualidade do papel e das reproduções, a quantidade e disposição das ilustrações nas páginas, inclusive a forma pela qual a página apresenta as informações: boxes, uso de itálico e/ou negrito para termos ou conceitos básicos e as variadas ilustrações, coloridas ou não. (BITTENCOURT, 2005).

Bittencourt (2005) aponta que a importância do livro didático reside na explicitação e sistematização dos conteúdos históricos provenientes das propostas curriculares e da produção historiográfica. Autores e editores tem sempre na elaboração dos livros o desafio de criar esses vínculos, visto que o livro didático tem sido o principal responsável pela concretização dos conteúdos históricos escolares. Todavia, a observação em sala de aula demonstrou que, apesar da inserção desse material didático na prática pedagógica, os usos que se fazem dele possibilitam recontextualizações das propostas pedagógicas, assim como da produção historiográfica, de acordo com as concepções dos docentes, fator que ficou em bastante evidencia com a professora M.

Dentre os problemas atribuídos aos livros didáticos, o considerado como o mais grave em relação aos conteúdos históricos está na forma pela qual eles

são apresentados. Os livros tendem a produzir um conhecimento categórico da História, característica perceptível pelo discurso unitário e simplificado que reproduz, sem possibilidade de ser contestado. Como afirmam vários de seus críticos, trata-se de textos que dificilmente são passíveis de contestação ou confronto, pois expressam “uma verdade” de maneira bastante impositiva. (BITTENCOURT, 2005).

Tal fator está em consonância com o que afirma a professora S. ao ser questionada sobre a associação do ensino de História com a formação crítica do aluno. Observa-se o destaque dado ao livro didático pela professora, como importante ferramenta para efetivação dessa associação,

E eu acho que os livros já podiam ser mais enfáticos, (...) para poder discutir um fato, apresentar um Contestado, discutir um Canudos, discutir vários outros movimentos que nem fazem parte, discutir por exemplo a identidade do movimento da abolição brasileira, o movimento de palmares. Por que construir o mito do herói Tiradentes e não construir o mito do herói... do Zumbi? Os livros não colocam isso muito claro não, eles ainda colocam um pouco assim, arredios. Acho que tem que fazer essa discussão, deixar mais espaço para a crítica, textos mais polêmicos. Acho que os textos ainda estão muito contidos, estão vindo muito conclusivos, eles apresentam já um formato. (Entrevista, professora S.).

Bittencourt (2005) considera que os livros didáticos não podem deixar de ser considerados como material importante no cotidiano escolar, mas devem ser vistos em seu caráter de ferramenta auxiliar, sem a sua adoção como instrumento de trabalho exclusivo e único de professores e alunos. O Guia do Livro Didático organizado pelo MEC para auxiliar o professor na seleção e escolha dos livros a serem adotados, refere-se sempre a esse material como subsídio, suporte ou instrumento de apoio às aulas, em situação semelhante à de outros países. Os livros didáticos merecem, na perspectiva de Bittencourt, ser considerados e utilizados de acordo com suas reais possibilidades pedagógicas e cada vez mais serem percebidos como um referencial e não como texto exclusivo, depositário do único conhecimento escolar posto à disposição para os alunos.

A professora S. reflete o que diz Bittencourt ao relatar o processo de escolha do livro didático, fazendo tais considerações,

Nós pensamos o seguinte, é um livro que dá uma base, então nós temos que acrescentar, fica a critério de cada uma com a sua metodologia. (...) Então ele (o livro didático) permite que a gente faça essas mudanças, ele apresenta os conteúdos de uma forma clara, reflexões... Tem outros bons? Tem... tem projetos bons... mas a gente preferiu esse, que seja a base e a gente possa complementar. (Entrevista, professora S.).

Com relação aos possíveis complementos para o livro didático, a professora S. indica,

O livro possibilita um primeiro contato, ele pode ser formador de opinião, mas ele pode ser divisor de águas, dependendo da prática do professor, de como o professor o utiliza. Então isso que é tirar do livro o que ele tem de melhor. Mas se você olhar na internet, buscar em outro autor, se eu trazer um livro literário... qual vai ser a vantagem, se eu trazer um filme? (Entrevista, professora S.).

Ainda que a professora S. se refira ao livro como uma base que necessita ser complementada, no plural, a professora M. apresenta outra perspectiva com relação ao livro didático. A professora acredita que o livro adotado pela escola, numa perspectiva temporal e linear, facilita o trabalho pedagógico por estar de acordo com o nível de aprendizagem dos seus alunos. Também o admite como um manual básico, mas não vê necessidade de complementá-lo. A observação das aulas da professora M. mostrou o livro didático como ator central em suas práticas.

Delineada a coleção utilizada, importa agora perceber as apropriações dessa obra que as professoras M. e S. realizam em suas práticas diárias.

5.2. Na prática, a professora M.

“eu entro em sala e dou aula.”
(Entrevista, professora M.)

Fator que se destaca nas observações da professora M. é a sua postura profissional com relação ao que ela acredita ser sua função, “dar aula”. A professora demonstra uma relação bastante franca com seus alunos no sentido de cumprir os seus acordos e ter uma metodologia bastante clara, “tradicional”, segundo ela mesma afirma.

A professora M. está na escola há muitos anos e é bastante conhecida pelos alunos. Formou-se em Estudos Sociais pela PUC Minas, obtendo sua licenciatura plena em História em 1987, de acordo com as diretrizes da época, também possui habilitação em Geografia, disciplina que atualmente leciona no 3º Ano do 2º Ciclo²⁵. A professora relata que seu ingresso na rede municipal de educação de Contagem deu-se logo que se formou, participou do concurso público do município em 1987, assumindo o cargo de professora de História em 1988. Ao longo dos 23 anos de carreira, a professora tem lecionado na rede municipal de ensino regularmente em dois turnos.

M. relata não ter feito pós-graduação, tendo cessado seus estudos após a faculdade, segundo ela,

A educação nunca me levou a querer buscar mais. Para ficar dentro da prefeitura de Contagem eu não via nenhum ganho profissional, em termos de remuneração, em nada. Então fiquei com minha formação de curso superior, não fiz pós-graduação, cheguei a começar um PREPES na PUC, eu sou apaixonada por História Antiga, no ano que eu fui fazer não teve *quorum* e a turma foi desmembrada. (...) Acabou que eu não fiz e depois a vida te leva para outros caminhos, fui ter filho, fui casar e tal e fiquei aqui... (Entrevista, professora M.).

A professora M. demonstra um desinteresse em aprofundar sua formação docente, fator que atribui a não valorização pela prefeitura. Percebe-se que os anos de trabalho levaram-na a uma desmotivação para com a sua atividade, dado que, como já se referiu o capítulo anterior, nos anos iniciais de sua carreira participava das formações oferecidas e buscava diversificar os materiais didáticos.

A professora também relata tal desmotivação como intrínseca ao cenário educacional posto na atualidade, evidenciando que,

A escola hoje abraça uma série de atividades que não seriam funções da escola. Quero dizer, hoje além de você dar instrução, você tem que dar educação e ainda suprir a deficiência familiar daquele aluno. Não temos tempo não. (Entrevista, professora M.).

²⁵ Escolaridade correspondente ao 6º Ano do Ensino Fundamental.

Em outra passagem,

Onde está o estudo que a gente tem... quando a gente forma, você sabe como é difícil formar na faculdade (...) Então você chega aqui fora e vão exigir de você outras coisas, você fica revoltada... (Entrevista, professora M.).

No cenário relatado por ela, a professora coloca as exigências mais amplas para a educação nos dias de hoje – possivelmente o envolvimento com a família, o atendimento a pessoas com deficiência, entre outras – como fatores que extrapolam sua formação. Em outro momento, destaca ainda a afirmação “o que você acredita não é o que você tem para trabalhar”. Tal afirmação ganha significância no contato direto com a professora, quando ela deixa explícito que em seu modo de recontextualizar o Ciclo de Formação Humana, sobressaem-se os aspectos negativos. “Eu acho que o Ciclo de Formação Humana, teoricamente, se ele tivesse seus objetivos alcançados, ele seria uma coisa boa (...) mas ele infelizmente é uma utopia.” (Entrevista, professora M.). O primeiro aspecto negativo apontado pela docente está no fato de não haver retenção em todos os anos, fator que, em sua opinião, leva ao desinteresse e a desmotivação dos alunos pela escolarização.

Quando questionada acerca das possíveis vantagens que a política curricular em Ciclos poderia agregar ao ensino de História, a professora se remete à questão do descompasso entre as expectativas trazidas pela Matriz Curricular e o conteúdo trabalhado por ela. A professora associa a influência do Ciclo à dificuldade encontrada por ela para o preenchimento do Boletim Eletrônico, ao qual o capítulo anterior faz referência, dado que,

O 3º Ano do 3º Ciclo, não tinha nenhuma expectativa que contemplava Primeira Guerra Mundial, Segunda Guerra Mundial que é o que está no livro. Eu tive que pegar uma palavra, que, por exemplo, citasse regimes totalitários e com essa citação eu entrei com aquela expectativa no meio e ainda recebi crítica aqui dentro falando “nossa mas você forçou a barra” eu falei assim “olha, forcei a barra, então a Secretaria de Educação tem que me dar um livro didático que contenha essas expectativas somente”. (Entrevista, professora M.).

Na citação da professora é nítido o uso do livro didático como referencial curricular, fator que será destacado neste capítulo.

É interessante observar o apontamento da professora quando questionada sobre a política curricular e a resposta associada ao aspecto administrativo dessa política, no caso, o preenchimento do Boletim Eletrônico, para o qual necessita das expectativas de aprendizagem. Percebe-se diretamente o campo de influência dessa política na esfera organizacional, sem relação direta com a prática pedagógica em si. Dado que, conforme foi observado na prática, o conteúdo trabalhado pela professora não segue necessariamente às expectativas de aprendizagem do currículo oficial.

Quando questionada sobre a construção do seu planejamento pedagógico, a docente afirma que o constrói,

De acordo com o livro didático adotado, os Parâmetros Curriculares (MEC), tentando manter uma sequência lógica e cronológica dentro da historiografia. (Questionário, professora M.).

Há que se destacar que a observação da sala de aula demonstrou que o planejamento pedagógico da professora está pautado na sequenciação do livro didático utilizado.

Questionada ainda sobre a influência das diretrizes do Ciclo de Formação Humana, tais como os Referenciais para a construção da Proposta Curricular do 3º Ciclo, o Projeto Político Pedagógico da escola e a Matriz de Referência Curricular, para a construção do seu planejamento pedagógico, a professora considera,

Essas referências, às vezes são muito abrangentes, não contemplando os conteúdos específicos do programa de História. O professor somente tem acesso ao final do processo. A teoria fica distante da realidade. O professor faz o seu planejamento. (Questionário, professora M.).

A afirmativa da professora ganha significado quando associada ao foco dado pela docente ao conteúdo que, entre outras passagens, é perceptível no trecho,

Pela minha leitura historiográfica, como que eu não termino um conteúdo de História? Se eu dei Brasil, como que eu não vou dar História geral? O quê que vai virar? Não concordo com isso. E sem contar que o produto final, seja a entrada no Ensino Médio, seja o

ENEM eles não aboliram esses conteúdos, eles continuam cobrando, então nós não temos como não ver. (Entrevista, professora M.).

Percebe-se o descompasso entre as expectativas de formação do Ciclo e as expectativas da professora. O viés com que a professora realiza sua prática docente se choca com a proposta pedagógica em Ciclos que, em sua essência, procura romper com determinadas práticas tradicionais. Como relatado anteriormente, a dificuldade em associar sua prática às expectativas mais abrangentes, em consonância com as diretrizes do Ciclo, evidencia duas concepções educacionais divergentes, a praticada pela professora e a proposta pelo currículo oficial.

De seus relatos, depreende-se que a professora M. percebe as diretrizes do Ciclo sem relação explícita com a História, na perspectiva por ela trabalhada, visto sua valorização e foco no conteúdo, bastante próxima da perspectiva da História tradicional. Nesse sentido, as referências não contemplam o que ela espera que seus alunos dominem com o ensino de História. Afirmar que essas referências chegam já prontas, não se sentindo participante dessas construções curriculares. Em contraponto, deve-se ressaltar que o PPP e a Proposta Pedagógica são construções coletivas da escola. A docente também considera tais diretrizes distante da realidade, o que de fato se confirma, pois se embasam numa concepção de educação divergente de sua prática.

Interessante a afirmação da docente acerca de ser o professor quem faz o planejamento, fator que permite a ela desenvolver com autonomia as suas práticas, tradicionais segundo ela, ainda que inserida numa política educacional com uma concepção educacional divergente daquela explicitada por ela.

O posicionamento da professora M. se remete diretamente ao campo teórico desta pesquisa, no qual se destaca o contexto da prática na perspectiva de Ball, espaço em que a política curricular é interpretada e recriada, além das considerações de Sacristán (2000) acerca de serem os professores os agentes decisivos na efetivação dos conteúdos e significados dos currículos, uma vez que moldam as propostas que lhes são dirigidas de acordo com sua cultura profissional, sejam elas vindas da administração dos sistemas, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros didáticos, entre outros.

Rompendo com a imparcialidade, concorda-se com a professora M. ao ter como princípio a necessidade do professor de História estar comprometido com o conteúdo, tendo como pressuposto ser o ensino a função primordial da escola. Contudo, nas diretrizes do Ciclo de Formação Humana é possível compreender que os conteúdos não deixam de ser importantes, não devem ser abandonados. Todavia, há uma mudança de perspectiva quanto à abordagem desses conteúdos que devem ser trabalhados em associação com as diversas áreas do conhecimento e não de maneira estanque.

A importância de dominar bem o conteúdo que se pretende ensinar é indicada pela professora M. como aspecto fundamental para a prática pedagógica, segundo ela,

o fundamental é você dominar o conteúdo, por exemplo, se eu falo com você, convênio de Taubaté, você tem que saber localizar o coronelismo, o período de São Paulo, o que aconteceu, a quem favoreceu, e ter isso em mente (...) por que os meninos te testam, tem aqueles que abrem o livro, perguntam uma coisa e tal... e esse erro eu não cometo mais... esse tipo de coisa só vem com o tempo, só vem com a prática mesmo. (Entrevista, professora M.).

Analisando sua prática, a professora destaca elementos como o domínio do conteúdo e a disciplina como essenciais. Afirma que esses elementos são atingidos com o tempo, vêm com a experiência. Destaca ainda que a associação entre o domínio do conteúdo e uma metodologia clara de trabalho favorece uma boa disciplina da turma, o que considera como essencial para a prática pedagógica.

As observações das práticas da professora M. evidenciam, de fato, o domínio do conteúdo ministrado e da disciplina da turma, no sentido de que os alunos mantêm-se a maior parte do tempo em silêncio, em fileiras bem organizadas, até mesmo pela própria professora. É uma professora que cobra a realização das atividades, muitas vezes utilizando a distribuição de pontos como estratégia. A docente defende sua postura em sala afirmando que,

Na realidade é o seguinte, pra você lidar com adolescente (...) não promete o que você não vai cumprir, não adianta você chegar ameaçando, falar que vale 5 pontos, depois não vale, hoje funciona, amanhã não se sabe. (...) E você pensar que o adolescente não quer

norte, não quer rumo, é papo... ele quer limite, ele quer saber que você cobra. (Entrevista, professora M.).

Em resposta aos questionários, os alunos da professora M. avaliam como fatores positivos a rigidez da professora, sua cobrança acerca da disciplina. Os alunos associam esses elementos com uma aula mais produtiva, afirmam que aprendem mais e prestam mais atenção. Avaliam-na como uma boa professora, que explica bem. Tal fator é perceptível em alguns relatos,

“As aulas da M. são todas ótimas ela é tranquila, tem vez que é nervosa, mas é para corrigir os alunos”.

“A professora manda a gente ler é rígida com os alunos conversadores, dá uma ótima aula, explica bem a matéria e tudo mais”.

“As aulas de História são muito importantes, interessantes e bem explicadas, é uma das aulas que os alunos mais prestam atenção e aprendem”.

“Com a professora facilita o aprendizado”. (Questionários, Discentes, 2º Ano do 3º Ciclo).

Acompanhar as turmas ao longo do Ciclo é uma diretriz dessa política curricular que pretende, com essa indicação, possibilitar aos professores um melhor conhecimento do processo de aprendizagem de seus alunos, por meio de um contato maior com eles. A professora M. refere-se a essa diretriz como positiva no sentido da manutenção da disciplina dos alunos, como revela no relato seguinte,

Uma coisa que eu acho interessante aqui que eu tive a oportunidade de fazer isso é você acompanhar aquele aluno, você observou isso em sala, eu chamo os meninos todos pelo nome porque eu dou aula para eles desde a 3ª e 4ª série, dou aula de projeto de leitura, ou aula de cartografia, alguma coisa, entro sempre pra completar a coitada da carga horária(...). Então hoje eu tenho aulas partilhadas com 3ª e 4ª série, pra mim isso é fantástico porque na hora que ele chega na 5ª série eu já sei o nome dele, eu já chamo ele pelo nome, as vezes eu já conheço a mãe. Isso faz a diferença, sem disciplina ninguém dá aula para ninguém. (Entrevista, professora M.).

Quando questionada acerca da recorrente associação entre o ensino de História e a formação para a cidadania, além do desenvolvimento do posicionamento crítico, a docente pondera,

eu não acho que essa questão toda ela teria que ficar só para a escola, muito menos com o professor de História, se houvesse uma sintonia... ah sei lá... entre os profissionais, entre a sociedade como um todo, eu acho que a coisa fluiria melhor. (Entrevista, professora M.).

A professora afirma que a formação para a cidadania e o desenvolvimento do posicionamento crítico não deveria ser função apenas da escola e do professor de História, em razão da amplitude dessas questões. Em seu relato, coloca-se como uma professora que procura levar os alunos a um posicionamento de maneira crítica por meio do dia-a-dia da sala de aula, nas conversas informais. Não cita o conteúdo da História como veículo para esse desenvolvimento. Associa a necessária formação para a cidadania aos problemas sociais que permeiam a escola, e, em sua opinião, muitas vezes a imobilizam.

A professora M. relata como principal dificuldade para efetivar sua prática docente o descompromisso dos alunos para com a educação e a falta de acompanhamento escolar por parte das famílias, para ambos os fatores a docente atribui a não retenção, trazida pela política de Ciclos, como principal causa. Com a professora M., nota-se que no processo de recontextualização do currículo oficial para o currículo real, acontece a rejeição das diretrizes do Ciclo, por meio da manutenção das práticas pedagógicas ditas tradicionais. A docente afirma que “no aspecto pedagógico, o professor que manteve sua prática educacional, atingiu e atinge o seu objetivo”.

Essa “manutenção” das práticas pedagógicas é o que procura evidenciar a seção seguinte.

5.2.1 O livro didático na prática

Na observação diária das aulas da professora M. destaca-se o uso contínuo do livro didático. As formas de uso consistem em leituras, resumos, identificação da ideia central, exercícios. No período observado o único material didático utilizado pela professora foi o livro, sendo que a professora justifica esse uso exclusivo afirmando haver dificuldades operacionais para reprodução de outros materiais. A intenção desta seção é delinear a prática

pedagógica da professora M. com bases em alguns usos recorrentes do livro didático.

Segundo caderno de campo, em 15 de março de 2011, havia na lousa a seguinte orientação:

- Trabalho de História
A Revolução Industrial
- Folha separada para entregar
 - A caneta

Orientações:

Tudo sobre o tema, para ser feito em sala, complementar com informações em casa: net, outros livros.

As aulas seguintes, 17 e 22 de março de 2011 foram dedicadas à conclusão do trabalho, dada a recomendação expressa da professora para que fosse feito em sala e apenas complementado em casa. Durante essas aulas, foi percebida a classe em ordem, copiando passagens do livro para produzir o trabalho, com lembranças da professora que era necessário fazer, pois valeria nota.

Perante as observações no quadro, destaca-se a perspicácia de um aluno ao questionar a docente “é pra fazer resumo, professora?”. Da questão levantada pelo aluno, infere-se que eles já estão acostumados com a prática de resumir o livro, que, desta vez, foi chamado de trabalho.

Na aula de 24 de março de 2011 a professora reforçou que era a última data para a entrega do trabalho e que estava valendo nota. A tarefa desse dia era realizar as atividades propostas pelo livro que iam da questão 1 a questão 7, dessas quais se percebe quatro atividades conceituais, cujas respostas estavam no corpo do texto, denominadas “Revisão do conteúdo”; e três atividades mais reflexivas, que exigiam análise de tabelas, imagens, e faziam referências as mudanças tecnológicas que transformaram a vida cotidiana durante o século XIX, seção denominada “Aprofundamento do estudo”.

A aula seguinte foi dedicada à correção dos exercícios, com a recomendação da professora para que os alunos anotassem as respostas. Nessa dinâmica, a professora repetia as perguntas do livro e algum aluno se colocava a disposição para dar sua resposta, marcadamente respostas copiadas do livro. Percebeu-se uma maior dificuldade dos alunos para

responderem as questões do “Aprofundamento do estudo”, possivelmente por sua característica mais analítica. Quando nenhum aluno se apresentava, a professora solicitava alguém pelo nome, momento em que se dava o clássico “puxão de orelha”, caso o aluno não tivesse feito a atividade, era visível na classe o momento de tensão. Todavia, deve-se retomar as respostas aos questionários dos alunos da professora M., já trazidos por este capítulo, nas quais a rigidez da professora é apontada como aspecto positivo por grande parte dos alunos, associando essa característica à figura de uma boa professora.

Durante a correção dos exercícios, a professora dava as explicações acerca do tema, Revolução Industrial. No livro didático estão presentes questões que procuram aproximar o tema a questões do presente, tais como a diminuição do número de operários, a ampliação dos recursos de comunicação pelo computador, os trabalhadores informais. Traz ainda como proposta de debate a questão, “Você acha que o computador e a tecnologia podem acabar com o emprego formal?” (MOTA; BRAICK, 2002). Ainda que o livro procurasse o debate acerca do tema, na seção denominada “Bate Papo”, esses boxes não foram utilizados pela professora. Destaca-se o fato de Contagem ser uma cidade marcadamente industrial, assim como a escola estar próxima de várias indústrias, mesmo a professora usando exemplos do cotidiano para explicar o conteúdo, tais considerações não tiveram espaço na aula.

Em outro conjunto de aulas, cujo tema era o capítulo 5, “Movimentos Anticoloniais”, a estratégia de uso do livro didático focou-se na leitura, recorrendo novamente à síntese. Após prévia explicação da professora acerca do ciclo do ouro, recorrendo a algumas questões da atualidade e ao contexto da época, segundo nota de caderno de campo, em 12 de abril de 2011, a professora orientou na lousa:

- 1) Fazer leitura do capítulo 5.
- 2) No caderno, anotando os subtítulos, faça a ideia central das páginas 73, 74, 75, 76, 77.

Na aula seguinte, a proposta era corrigir a ideia central das páginas solicitadas na aula anterior. A essa correção, a professora chamou de “prova

oral”. A dinâmica consistia na leitura de cada subtítulo do capítulo pela professora, seguida por seus comentários que buscavam a explicação do conteúdo, a cada subtítulo um aluno deveria expor a ideia central, no que receberia os seus pontos referentes à “prova oral”. Os alunos mostraram-se bastante habituados com essa prática da professora.

Desse conjunto de aulas destaca-se a perspectiva trazida pelo livro e a dada pela professora. No livro consta indicação para atividade oral com objetivo de discutir a construção do herói Tiradentes, trazendo ainda a problematização das imagens de Tiradentes, segundo Pedro Américo e Portinari. Todavia, em sua exposição, a professora endossa outra perspectiva, afirmando os feitos de Tiradentes e sendo categórica ao afirmar “querem acabar com nosso único herói”. A partir dessa afirmativa, infere-se que a professora tenha conhecimento da produção historiográfica que procura problematizar a construção do mito, no entanto, não se apropria dessa versão.

Percebe-se, nesse contexto, que a produção do livro texto seguindo a historiografia recente não foi significativa para a introdução dessa perspectiva na sala de aula, de forma que as referências da docente se sobrepuseram àquilo que está estabelecido na obra. Nesse sentido, reporta-se aos estudos do currículo, que deixam evidente que a seleção do currículo não é neutra, passa por relações de poder e ideologia, fator que, na prática pode-se observar com a professora M.

O questionário aplicado aos alunos é elucidativo quanto a essa questão. Quando os alunos foram solicitados para que escrevessem um parágrafo acerca do tema “Inconfidência Mineira”, então o último conteúdo estudado, a estatística das respostas foi a seguinte: 12 questionários continham respostas tiradas de trechos do livro ou exercícios; 4 alunos não responderam; 8 alunos responderam de maneira livre e apresentaram respostas como:

“Acabou o ouro de Minas”.

“Fizeram uma conspiração contra a autoridade, devido às dificuldades econômicas vividas.”

“A Inconfidência Mineira fala um pouco de um herói que foi Tiradentes”.

“Tiradentes despertou esperança e confiança em muitas pessoas de que eles podiam lutar pelos seus direitos”.

“A Inconfidência Mineira foi uma luta muito grande pela libertação de Minas dos Portugueses, liderada por Tiradentes que é considerado um herói, mesmo sendo enforcado”.

“Esse estudo nos mostra o que realmente aconteceu. Por que Tiradentes foi traído, como ele foi morto”.

“Eu aprendi sobre os nossos heróis, que são vários, mas o mais importante é Tiradentes, que morreu pelos mineiros”.
(Questionário, Discentes, 2º Ano do 3º Ciclo).

Percebe-se que, ainda que o livro didático não desse ênfase ao Tiradentes como herói, e de certa forma, procurasse problematizar o mito, na escrita livre dos alunos aparece a figura do herói, certamente pelo fato de a professora ter reforçado essa representação durante as aulas, endossando a morte e os feitos de Tiradentes. Interessante perceber que, ainda que o livro traga outra versão, a oralidade da professora é o que deixa os maiores sinais na aprendizagem dos alunos. É notório que a menor parte da turma respondeu livremente a questão proposta, infere-se que tal fator denota certa insegurança, ou mesmo falta de costume em redigir textos livres, visto que é prática na aula de História recorrer ao texto do livro para responder as questões; por outro lado, os que responderam de maneira livre repetiram o discurso da professora e não o conteúdo do livro.

Nos processos de recontextualização da professora M. percebem-se práticas pedagógicas desenvolvidas de acordo com clássicos fundamentos para o ensino dessa disciplina, a escrita, a leitura e a interpretação. O ambiente da sala de aula da professora é propício para o desenvolvimento dessa atividade. Destaca-se que tais práticas são efetivadas pela professora com o intuito de desenvolver o aprendizado que ela julga significativo para os alunos, visto que durante a observação foi percebida a seriedade com que a docente conduz o seu trabalho, sendo bastante comprometida com os acordos que realiza com seus alunos e com a função a que se propõe, nas palavras da docente,

você viu minha maneira de dar aula e tal... não encho todas as garrafas de um engradado... mas é uma forma tradicional? É uma forma tradicional... mas eu tenho disciplina e eu acho que eu estou aqui para dar aula, não é mais nada. (Entrevista, professora M.).

5.3. Na prática, a professora S.

“Cansei de reclamar...”

Do convívio com a professora S., destaca-se a frase que abre esta seção. A docente demonstrou uma busca constante por diversificar suas práticas, seus materiais, realizar *links* entre o conteúdo trabalhado e o vivenciado pelos estudantes. Percebeu-se que as dificuldades enfrentadas por ela na educação foram motores de busca para novas estratégias, para além das lamentações e do imobilismo que elas tendem a gerar.

A professora S. formou-se em magistério no Colégio Nossa Senhora das Dores. De acordo com o seu relato, essa formação tende a facilitar o seu trabalho docente, na medida em que amplia as suas alternativas pedagógicas possibilitando um trabalho diferenciado. Acredita que teve uma boa formação para ser professora.

Assim como a professora M., graduou-se em Estudos Sociais com licenciatura plena em História pela PUC Minas. Sobre esse período, a professora S. relata,

Eu fui (fazer a graduação) numa época muito interessante, porque foi quando a gente terminou... estava no final do regime militar, fiz vestibular em 1984 e assim, eu falo muito com a M., nós fomos muito privilegiadas porque nós pegamos um momento, com 1985 bem... com a reestruturação... e a gente conseguiu pegar os professores com um gás, assim, fantástico. Eu lembro que eu estava no primeiro período e tinha um coronel que dava aula para a gente lá na PUC, iria dar aula para nós, (...) e ele saiu abaixo de vaias dos estudantes. Então eu acho que foi muito legal, porque eu entrei no curso de História no calor da reestruturação. (Entrevista, professora S.).

Em sua trajetória profissional a professora apresenta experiência como docente das séries iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de Belo Horizonte, até assumir o cargo de professora de História na rede municipal de Contagem, em 1990. Com relação a sua formação, afirma que fez muitos cursos curtos, de 40 horas. Em 1995 começou uma pós-graduação na PUC Minas se especializando em História do Brasil. Em 2002 começou a desenvolver pesquisas na área de patrimônio, visto que em 1998 a professora foi remanejada da escola para trabalhar como historiadora na “Casa de

Cultura”²⁶, período em que realizou vários cursos no IEPHA, ligados a patrimônio e bens imóveis, bens imateriais, estudando também os seus registros. A professora relata que assumiu a diretoria da Casa de Cultura por um período de 4 anos, quando iniciou um trabalho de inventário em Contagem. A professora retornou para a escola em 2005, momento em que ela relata,

(...) fiquei 6 anos sem estar na rede pública, mas eu lecionava na rede particular de Belo Horizonte... então fui buscar mais formação, comecei a fazer pesquisa sobre História da África, História oral e o uso de tecnologias na área do ensino de História, para estar mudando porque eu voltei para a sala de aula com o Ciclo de Formação Humana e de uma forma muito mal implantada. Comecei a fazer cursos, (...) agora estou até tentando outro, que vai abrir pela “Plataforma Freire”, enquanto estou pensando no mestrado, tentando aprofundar um pouco na educação para a diversidade, e nunca parar de tudo (...). (Entrevista, professora S.).

Como indica o campo teórico desta pesquisa, as diretrizes são recontextualizadas, recriadas de acordo com as experiências vividas pelos sujeitos. Depreende-se desse fator que a trajetória profissional dinâmica da professora, atuando na docência, como historiadora e participando de formações diversificadas, possibilitam a ela uma prática pedagógica na qual são percebidos maiores efeitos do contexto de influência que permeiam as relações educacionais.

Quando questionada acerca da construção do seu planejamento pedagógico, a professora S. afirma que o constrói,

Partindo do programa conciliando aos temas transversais, interdisciplinaridade, trabalho de campo e do diagnóstico da turma. (Questionário, professora S.).

A professora S. faz referência ao “programa”, expressão que ganha significância na resposta à questão seguinte, quando questionada sobre a influência das diretrizes do Ciclo de Formação Humana, tais como a Matriz de Referência para História, os Referenciais para a Construção da Proposta

²⁶ Em 2007 “A Casa de Cultura”, por meio do Cadastro Nacional de Museus, foi reconhecida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como primeira instituição museal de Contagem. (CONTAGEM, 2009).

Curricular do 3º Ciclo de Formação e o Projeto Político Pedagógico da escola, para construção do seu planejamento pedagógico. A professora considera que,

é uma ótima referência pois concilia temas amplos e pertinentes ao conteúdo formal, aproximando à realidade vivida pelo estudante. Quebrando a dificuldade da linearidade temporal / distante do entendimento do estudante. Articula conteúdo / tempo / interesse do estudante. (Questionário, professora S.).

Ao tratar da conciliação entre “temas amplos e pertinentes ao conteúdo formal”, infere-se que a expressão “programa” se relaciona com esse conteúdo formal, provavelmente em referência a clássica divisão da História, Antiga à Contemporânea, com o rol de conteúdos que ela domina, já naturalizados em seu trabalho com a História, dada sua experiência.

A professora S. diz considerar as referências do Ciclo em seu planejamento pedagógico uma vez que elas trazem a necessidade de olhar para a realidade do aluno, ampliando o foco do conteúdo. Enfatiza a aproximação da História com a realidade do aluno, fator que se observou nas aulas ser uma preocupação da docente, visto que foi constante o fato do conteúdo trabalhado estabelecer *links* com temas atuais de domínio dos estudantes. Fator visível também na incorporação dos trabalhos de campo, que a professora considera como uma necessidade dos alunos conhecerem novos espaços, além da incorporação da literatura com uma linguagem mais familiar a eles do que os livros de História. Tais elementos serão mais bem abordados na sequência desta seção.

Quando questionada acerca da influência das diretrizes citadas em sua prática pedagógica diária, a professora S. considera que ela se dá,

Intercambiando assuntos, temas e temáticas ao conteúdo formal. Possibilitando uma prática crítica / participativa e vinculada a leitura interpretativa para a formação do cidadão. (Questionário, professora S.).

A professora S. considera que as referências interferem em sua prática. De fato, o que se observou foi uma procura constante por trabalhos interdisciplinares, variando os instrumentos de ensino (literatura, filmes,

trabalhos de campo, etc.). Nesses trabalhos outros temas e temáticas se articulam ao conteúdo da História. Incentiva a participação dos alunos, atentando-os para uma forma mais crítica de entender os conteúdos. A este fator em especial atribui a formação do cidadão.

Ao avaliar a importância do ensino de História para o currículo da escola a professora S. associa a disciplina ao olhar crítico para a realidade, destacando, nesse sentido, a importância instrumental da disciplina para a vida presente, além de a História atribuir valor para a ação humana. Nas palavras da professora,

É o ensino de história que possibilita ao estudante o olhar crítico e avaliativo da realidade em que vive, valoriza as experiências adquiridas, relacionando a ação humana nos tempos e espaços diferenciados. (Questionário, professora S.).

A professora S. avalia que entre as maiores dificuldades para lecionar a disciplina estão conduzir os alunos a realizarem leituras prévias, o número reduzido de aulas semanais e conciliar o vocabulário específico da História à linguagem cotidiana dos estudantes.

Observou-se que a dificuldade a que se refere a professora não se restringe à leitura prévia dos conteúdos, foi constante o fato dos alunos não realizarem as atividades propostas em casa, o que endossa o relato espontâneo da professora acerca do descompromisso de alguns estudantes perante a escola.

O caráter conceitual da disciplina em muito dificulta a apreensão do conhecimento por parte dos alunos, decorre desse fator a constância das atividades de conceituação de algumas expressões. Conforme caderno de campo, na aula de 19 de maio de 2011, cujo conteúdo abordado era o “Período Entre - guerras”, houve um interessante momento de elucidação de conceitos, no qual palavras como totalitarismo, crise de superprodução, *New Deal*, xenofobia, tiveram uma conceituação com alguma autonomia por parte dos alunos. Observou-se que havia um espaço propício para que os alunos se manifestassem livremente, tanto que o conceito de xenofobia remeteu os alunos à questão da regularização da união homossexual, temática em pauta

na mídia, o que causou bastante polêmica na turma. Nessa aula também surgiu a curiosidade sobre a origem do símbolo da suástica, o que a professora prontamente indicou como tarefa de casa, para a próxima aula.

O apontamento da professora quanto ao pequeno número de aulas de História na grade curricular remete-se à queixa constante dos professores de História. De fato, na maioria dos sistemas de ensino a disciplina tem menos aulas que o Português e a Matemática, os estudos do currículo indicam as relações de poder entre as disciplinas, o que pode ser entendido como uma desvalorização da História perante estas. Todavia, pode-se considerar que o conteúdo da disciplina, a História da humanidade, é extremamente extenso para qualquer carga horária. O que se pode avaliar é a dificuldade em construir o plano de ensino, fazendo recortes necessários para as questões essenciais para o ensino da disciplina, aproveitando as horas/aulas disponíveis.

Com relação aos processos avaliativos, o contexto de influência que permeia a atividade pedagógica, na qual a professora S. está inserida, indica que a avaliação deve ser processual e qualitativa, elementos apropriados pela docente ao afirmar que sua prática pauta-se em,

Avaliação continuada, trabalhos em grupo em sala, ações de trabalho de campo, recontos em literatura pertinentes a temas estudados, seminários, avaliações formais individuais sem/com consulta, interpretação de textos. (Questionário, professora S.).

As concepções da professora S. em muito evidenciam o fato de ela ser comprometida com sua atividade, ao refletir sobre a sua prática, a professora considera que o envolvimento dos docentes com sua função é uma característica que difere os técnicos dos professores, sendo que para estes últimos é inerente a busca por alternativas condizentes com o trabalho. Nas palavras da professora,

dar aula não é simplesmente você vir, pegar o conteúdo específico... por isso que eu falei no começo que eu tive um curso de magistério muito bom, por que acho que a pessoa... nós temos técnicos, professores são poucos. (...) porque eu tenho que me envolver com meus alunos no aspecto da família, do social. Agora mesmo eu estava vendo, fui dar um convite para uma menina, vai ter um festival amanhã para comemorar o dia do estudante, e perguntei "gente

quem mora perto de fulana” ai um falou assim, “ah, eu moro, eu moro em frente ao lugar que ela trabalha”, “trabalha em que, aonde”, ai eu já vou perguntando, ai eu já ligo para mãe, eu quero saber. Então esse envolvimento eu acho que é o professor que tem, o educador, e não o técnico, o técnico está ali para ministrar o conteúdo dele, pronto e acabou. (Entrevista, professora S.).

Faz parte desse comprometimento da docente a preocupação com o conteúdo da História, segundo a professora S.,

acho que o conteúdo de História tem que ser dado, o aluno tem que ser cobrado, o aluno tem que ter tempo para estudar, ele precisa saber fazer um bom resumo, ele tem que saber fazer um bom esquema, ele tem que saber fazer uma leitura e fazer uma análise crítica. (Entrevista, professora S.).

Foi possível depreender que por essa preocupação em melhor contribuir para a aprendizagem dos alunos que a professora procurou adotar como prática o trabalho interdisciplinar. Ao abordar o início desse tipo de trabalho a docente relata a experiência em outra escola,

A questão interdisciplinar eu acho que é um método, e eu sempre li muito. Tinha uma professora de Português (...) nós nos aproximamos e então começamos... “ah, eu vou trabalhar esse livro aqui, tem alguma coisa que você pode aproveitar em História”... “eu vou trabalhar esse livro aqui, tem alguma coisa que você pode aproveitar em Português”... e então a professora de Geografia que estava lá interessou, acho que vai muito do grupo, né (...) então a gente começou a pensar, que tipo de trabalho a gente pode intervir ... tinham os cursos²⁷ e nos cursos que a gente se encontrava... conversando ... “olha, está difícil de o menino entender e se a gente procurar outro olhar, para isso... trabalhar junto, bater na mesma tecla”... “e eu falei, olha é esse o meu caminho”, porque para ficar na sala com manual didático, texto, roteiro, não ia dar certo. (Entrevista, professora S.).

A opção pelo trabalho interdisciplinar aparece na perspectiva da professora S. como o interesse de um grupo de docentes por formas de melhorar a aprendizagem dos alunos, melhor fixar os conteúdos. É interessante observar que a professora S. afirma ser uma boa leitora, fator pelo qual se pode inferir que o contexto de influência, que nos anos 1990 já estava

²⁷ Neste caso, os “cursos” a que a professora se refere são os tempos de planejamento, extra-sala, então chamados “dia de curso”.

permeado pelo apontamento da prática interdisciplinar, tenha chegado até a docente por meio de suas leituras e se tornou bastante condizente com sua vivência na prática.

O trabalho interdisciplinar consta como uma recomendação expressa nas diretrizes do Ciclo, no entanto, a professora afirma já desenvolver tais práticas antes mesmo do estabelecimento dessa política curricular. Todavia, a docente afirma que a política de Ciclos tende a favorecer a esse tipo de trabalho, assim como dá mais abertura para os trabalhos de campo, na medida em que está expresso na diretriz municipal. Segundo a docente,

Agora ganhou mais espaço (o trabalho interdisciplinar), eu fui aprendendo com o tempo o uso do vídeo e o trabalho de campo... o trabalho de campo eu ganhei muito mais força de uns quatro anos para cá... então isso para mim hoje é um instrumento valioso. Então assim, eu já começo o ano pensando quais livros de literatura eu vou adotar, antes de eu pensar na matéria, também não gosto de repetir muito não, quais serão os trabalhos de campo deste ano, que trabalho vamos poder apresentar, quem vai estar junto... Então a gente já planeja juntas os trabalhos de campo que a gente vai fazer... a gente já organiza ali... (Entrevista, professora S.).

Também aponta como ganhos dessa prática,

É mais solidário, porque os problemas são muitos... A outra vantagem é porque a nossa carga horária é muito pequena, duas aulas de História por semana é muito complicado (...). Então acaba que a gente fazendo junto com as outras disciplinas tem um espaço a mais... (Entrevista, professora S.).

Interessante observar as apropriações que a professora S. agrega ao trabalho interdisciplinar, no sentido de concebê-lo como trabalho coletivo, portanto solidário com os colegas profissionais, na medida em que torna possível trabalharem juntos problemas em comum; mas também como espaço maior para a abordagem histórica ao ter inserção em outras disciplinas, trazendo uma espécie de compensação para a pequena carga horária semanal da disciplina.

Durante a pesquisa de campo, observou-se o desenvolvimento de alguns trabalhos interdisciplinares realizados pela professora S. em conjunto

com as professoras de Geografia, Ciências, Arte e Inglês. Como bem observa a professora, a opção pelo trabalho interdisciplinar depende do grupo de professores, e na escola campo a docente encontrou parcerias com as professoras dessas áreas do conhecimento. A professora relata surpresa com relação a esse fator, pois era comum, dada a proximidade das áreas quanto ao aspecto interpretativo, que o trabalho interdisciplinar se desse em conjunto com o Português, o que não foi possível nessa escola.

Dentre os trabalhos interdisciplinares observados, destaca-se a visita à exposição “Tarsila e o Brasil dos Modernistas”, apresentada pela Casa FIAT de Cultura, por constituir-se também em trabalho de campo, prática adotada pela professora e defendida como uma medida que, para além do aspecto cognitivo, aproxima professores e alunos.

Como prevê o trabalho interdisciplinar, cada área do conhecimento abordou a temática da exposição de acordo com o seu ponto de vista. Coube à História, como trabalho anterior a visita, retomar o tema Modernismo e sua associação com a semana de Arte Moderna de 1922. Para tanto, de acordo com caderno de campo, em 05 de maio de 2011, a professora orientou na lousa,

Pesquise em seu livro (pag. 58, 59) ou em outro:

I – O que foi o modernismo.

- Características

- Época

II – Pequena Bibliografia e principais obras de Tarsila do Amaral

A aula seguinte foi dedicada a socialização da pesquisa dos alunos, com exposição oral do tema pela professora.

O trabalho de campo com a turma observada aconteceu em 12 de maio de 2011. A pesquisadora acompanhou a professora e um grupo de 30 alunos, em média, para a visita à exposição. A verba necessária para o trabalho foi disponibilizada pela escola, de acordo com o caixa escolar. Os alunos demonstraram um bom comportamento, transparecendo certo costume com esse tipo de saída da escola, não foi percebida a agitação costumeira dos adolescentes perante uma “excursão”.

O grupo foi recebido por arte-educadores da exposição que dividiram o grupo em dois, a fim de viabilizar o trabalho. Foi proposta aos alunos, por meio da percepção individual das artes, a observação das obras e a reflexão sobre elas, atentando para elementos tais como as cores, as formas, a topografia dos lugares trazidos pelas imagens, a ideia de Brasil trazida pelas obras dos modernistas, as pessoas e as situações retratadas.

Observou-se a participação de grande parte dos alunos que precisavam organizar conhecimentos de diversas áreas para envolverem-se com os temas trazidos pela exposição.

Quando questionados acerca de suas percepções sobre a exposição, os alunos evidenciaram o envolvimento com a apresentação da arte-educadora da exposição ao apontar elementos em que deram destaque junto a ela, entre eles,

“As cores, a perfeição dos riscos e etc.”

“As cores, as expressões e as texturas usadas por cada um. Vimos que cada um se expressava de uma maneira diferente”.

“As cores que Tarsila usava para fazer as pinturas”.

“Uma roupa que fazia parte da exposição”.

“O que mais me chamou atenção foi a forma que os quadros nos transmitem diversos sentimentos, mas dando ideia do que os artistas estavam sentindo quando pintaram o quadro”.

“Principalmente o modo como os pintores mostravam as diversas cidades e raças brasileiras”. (Questionário, Discentes, 3º Ano do 3º Ciclo).

Os alunos destacam as cores utilizadas por Tarsila do Amaral, visto que, de fato, em seus quadros sobressaem o colorido. A arte-educadora da exposição reforçou a necessidade de traduzir os quadros em sentimentos, o que também ficou destacado pelos alunos.

Outro fator em destaque é a diversidade da população brasileira que o modernismo procurou retratar e foi percebida pelos alunos. Também destacam um traje masculino, criado pelo modernista Flavio de Carvalho em 1956, em que as calças dão lugar à saia, mais arejada e adequada aos homens dos

trópicos, o que causou bastante espanto na sociedade da época, mas também muita estranheza entre os alunos visitantes da exposição.

Como culminância do trabalho, os alunos montaram um portfólio com uma sinopse sobre os principais artistas do Modernismo e a releitura de suas principais obras.

O livro didático é uma ferramenta utilizada pela professora S. tendo como perspectiva se tratar de uma base que necessita ser complementada, como já se referiu o início desse capítulo. A sequência do conteúdo “Segunda Guerra Mundial” e “Era Vargas”, é interessante para se perceber como a professora usa o livro, diversifica os materiais e procura trabalhar interdisciplinarmente.

Conforme caderno de campo, o desenrolar da aula de 23 de maio de 2011 consistiu na solicitação da professora para que os alunos fizessem um resumo do capítulo referente a “Segunda Guerra Mundial”. Nessa aula também foi indicado aos alunos que fizessem a leitura do livro “O Barbeiro e o Judeu da prestação contra o sargento da motocicleta” de Joel Rufino dos Santos (2007), para trabalho interdisciplinar entre História, Inglês, Ciências e Geografia. A professora informou que o livro estava à disposição na biblioteca da escola, e eles deveriam se organizar para o empréstimo, dado o número de exemplares.

Na aula seguinte a atividade foi a leitura do livro didático e explicação referente à “Segunda Guerra Mundial”. Nesses momentos de leitura e explicação percebe-se uma mudança brusca no comportamento da turma, trata-se do turno da tarde, horário em que a cultura da escola indica como naturalmente mais agitado, sendo a turma acompanhada uma das mais agitadas do turno. Contudo, destaca-se que a turma mostrou-se capaz de se disciplinar e concentrar nos momentos de exposição oral da professora, nos debates, na correção dos exercícios, nesses momentos, percebe-se que alguns alunos se colocam procurando problematizar o conhecimento em suas falas.

Em sequência a explicação, em 26 de maio de 2011, a professora orientou na lousa,

- Tarefa
- 1) Reler até a página 119.
 - 2) Ler documento da página 117 e resolver o “Explorando o Documento”.
 - 3) Copie o “Lembre-se” da página 119.
 - 4) Copie e resolva exercícios 1 e 2, página 121.

Percebe-se um uso clássico do livro didático nas aulas de História, solicitação para resumo, leitura, atividades. A professora procura explorar as possibilidades de atividades trazidas pelo livro em seus boxes e anexos, como se percebe ao ver a indicação das atividades nas seções “Explorando o Documento” e “Lembre-se”, que procuram ser mais analíticas que os roteiros de exercícios no final do capítulo, mais conceituais.

Na aula seguinte, a professora distribuiu um roteiro para estudo do livro de literatura indicado e organizou com os alunos, que ainda não haviam feito o empréstimo do livro, a ida a biblioteca. Percebe-se que a escolha por esse tipo de trabalho mostra-se trabalhosa, na medida em que a professora necessita insistir para que realizem a leitura, precisa organizar os empréstimos, cobrar a devolução para que o próximo possa ler, sempre em meio a muitas desculpas e relutâncias dos alunos. Em contrapartida, a professora percebe que é justamente o fato de trazer outras referências para os alunos que garante algum interesse por parte deles.

De acordo com o caderno de campo, em 02 de junho de 2011 a professora corrigiu as atividades, fazendo as perguntas e deixando que algum aluno desse sua resposta, seguido de comentários. Indicou mais atividades do livro, acerca do capítulo estudado.

Na aula seguinte, foi apresentado o filme “Operação Valquíria” (2008) e entregue aos alunos um roteiro sobre a obra. Durante a apresentação, a professora fez algumas pausas no filme para poder explicar determinadas cenas para os alunos. Na sequência, a próxima aula foi dedicada a uma retomada da obra, com a conclusão do roteiro entregue. Também aconteceu um momento de exposição oral livre dos alunos, a partir da questão, “como o filme contribuiu para o entendimento da matéria?”.

A aula do dia 07 de junho de 2011 foi dedicada ao fechamento da matéria “Segunda Guerra mundial” e a apresentação da “Era Vargas”. Para

sintetizar tais tópicos a professora fez esquemas na lousa, sem o auxílio de nenhuma anotação.

Referente à “Segunda Guerra Mundial”,

Principal consequência econômico/político/ideológica da 2ª Guerra:

- O fortalecimento econômico dos EUA/URSS.
- Bipolarização do mundo (Capitalismo/Socialismo).
- Alinhamento (1º mundo / 2º mundo / 3º mundo).

Antes que a professora iniciasse sua explicação, de acordo com o caderno de campo, com bastante firmeza um aluno observou “professora, com esse negócio da nova regra eles tiraram esses dois pontinhos aí”, referindo-se ao trema na palavra “consequência”, o que a professora prontamente consertou. Seguiu-se a explicação do esquema e a abertura do capítulo seguinte, “O Governo de Getúlio Vargas (1930-1945)”. Na lousa,

Capítulo 7: Brasil de 1930 a 1945

Recordando;

A instalação da República se deu em:

1889 – Proclamação da República

1894 a 1930 – Café-com-leite

1932 – Revolução constitucional Constituída

1934 – Constituição

1935 – Intentona Comunista

1937 a 1945 – Estado Novo / Ditadura Fascista

(Na lousa a apresentação das datas se deu em linha do tempo)

A professora recordou o estabelecimento da “República no Brasil” para situar o período estudado. Em linhas gerais, explicou o impasse na História entre a denominação revolta ou revolução para o ocorrido em 1930, defendendo seu posicionamento quanto à revolução, dado um momento de ruptura, em seu ponto de vista. Em seguida a explicação, a professora indicou exercícios do livro didático, referentes ao capítulo.

Na aula de 14 de junho de 2011 deu-se o debate acerca do livro “O barbeiro e o judeu da prestação contra o sargento da motocicleta”. A professora organizou a sala em círculo e informou para os alunos que o debate valeria cinco pontos para a disciplina História e três para Arte, Inglês e Ciências.

O debate se iniciou com um momento de esclarecimento de dúvidas, no qual os alunos levantaram questões como a linguagem do personagem judeu, assim como sua referência a fazer sabão com a carne humana. Questão que a professora remeteu a um mito sobre o aproveitamento da gordura humana, extraída dos fornos de incineração nos campos de concentração durante o Holocausto. Decorreram questões de interpretação do livro e a professora procurou destacar aspectos do período Vargas, no qual o livro é ambientado.

Percebeu-se que apesar da insistência da professora, da distribuição dos pontos, de ser um livro de poucas páginas emprestado pela biblioteca, alguns alunos não leram a obra.

Na aula de 22 de junho de 2011, foram corrigidas as atividades referentes ao governo Vargas. O Momento da correção das atividades é também momento de explicação da matéria e exploração das dúvidas dos alunos, que levantaram questões que vão desde “Vargas era careca?” até “o Brasil comunista seria melhor que o Brasil capitalista?”. Quando a professora apontou a visão do Brasil no exterior, durante a Era Vargas, marcadamente nos Estados Unidos com o personagem Zé Carioca em associação com a malandragem do povo brasileiro, um aluno fez referência ao filme “Velozes e furiosos 5” (2011), no que teve a concordância de alguns outros, no qual aparece a visão do Brasil como um país dominado pelo tráfico. Interessante observar a apropriação da História pelos alunos para uma análise de situação atual.

Nessa sequenciação de aulas percebe-se o uso que a professora faz do livro didático, no sentido que ela atribui a ele: como uma base. Nota-se como complemento o uso da literatura e do filme. Destacam-se os momentos de discussão desses instrumentos como espaço propício para o posicionamento dos alunos, o que demonstrou aspectos positivos com relação a construção da argumentação e da criticidade por parte deles.

Com relação à associação entre a História e a formação crítica e cidadã, a professora se remete aos manuais didáticos mais recentes, nos quais há um enfoque maior na História do Brasil, dada a necessidade da formação de um cidadão mais crítico e da identidade brasileira. Mas aponta como insuficiente o trabalho com questões problemas nos manuais, questões capazes de gerar

polêmica, para então, desenvolver-se a criticidade. Nesse sentido, defende que os livros deveriam ser mais enfáticos no que se refere à criticidade, dando mais ênfase às diversas abordagens possíveis para os fatos. Apresenta como práticas que favorecem o posicionamento crítico a apresentação de interpretações divergentes, a polêmica em sala, o contraponto com outras mídias. Nas palavras da professora,

ela (a criticidade) só acontece na medida em que você polemiza dentro de sala ou que a gente apresenta o contexto do livro e fala outra colocação... “em tal autor, isso é colocado dessa forma...” ou trazendo uma matéria de um jornal de uma revista e fazendo o contraponto. (Entrevista, professora S.).

Percebeu-se o incentivo dado pela professora para exposição oral dos alunos, junto à problematização de alguns temas, o que se configura como um momento propício para o desenvolvimento da análise crítica. Nota-se que a maioria dos alunos demonstra liberdade para se expressar durante as aulas, articulando seus conhecimentos.

Nas práticas pedagógicas diárias observadas com a professora S. observa-se a apropriação do contexto de influência que permeia o cenário educacional no qual ela está inserida. Percebeu-se o uso do trabalho interdisciplinar em consonância com as orientações dos PCN's, com as diretrizes do Ciclo e com a própria historiografia que reconhece a História como uma ciência interdisciplinar. Da historiografia e das referências acerca do ensino de História, a professora S. apropria a indicação de variar as fontes e a utilização de materiais diversificados.

Em suas percepções acerca da política de Ciclos, aponta que a recontextualização dessa política na esfera da prática não é capaz de sanar as dificuldades de aprendizagem trazidas pelos alunos ao longo de sua escolaridade, fazendo com que elas sobressaiam no 3º Ciclo, fator que dificulta o ensino / aprendizagem da História, devido a sua dependência das capacidades de leitura e interpretação. Todavia, percebe o Ciclo como política curricular que dá espaço para as práticas interdisciplinares, fator que ela recontextualiza de maneira positiva.

Da prática observada, destaca-se novamente a frase que abre esta seção, perante os problemas e as dificuldades enfrentadas diariamente na escola, a professora demonstra que “cansou de reclamar” e está a procura de formas de trabalho que gerem os melhores resultados.

A recorrência da atribuição de pontos para as atividades, conforme foi observado nas práticas das docentes, é a questão que será esboçada na seção seguinte.

5.4. A questão das notas

As diretrizes da política de Ciclos em Contagem indicam uma perspectiva de avaliação pautada no caráter qualitativo, através de práticas avaliativas processuais, dinâmicas e investigadoras. (CONTAGEM, 2003). O Boletim Eletrônico traz intrínseco ao seu formato essa perspectiva de avaliação, procurando a ruptura com as notas e com os conceitos.

O período de observação na escola campo revelou a utilização de pontos para a avaliação dos alunos. A esse aspecto, as professoras esclarecem que foi uma opção de avaliação dos profissionais da escola neste ano, em um momento em que o Boletim Eletrônico não estava funcionando por motivos técnicos, além da experiência do ano anterior ter demonstrado que boa parte dos pais não compreende o boletim com os gráficos.

Até 2009 o informativo entregue aos pais, segundo a indicação da Secretaria de Educação, era a Ficha Descritiva, uma espécie de relatório da situação de aprendizagem de cada estudante. Essa ficha era produzida semestralmente, sendo que a cada etapa ficava a cargo de cada escola a construção do seu informativo. A escola construiu um boletim pautado em conceitos, em uma escala de A a D, assumindo, de certa forma, o significado de medida.

A observação da prática pedagógica em sala de aula evidenciou a atribuição de pontos das professoras para as diversas atividades. Fator que levou ao interesse de questioná-las acerca da percepção de melhora no rendimento dos alunos, devido a distribuição de pontos, no que as professoras respondem,

Eu acho que esse ano ainda é muito cedo para avaliar...eu vou ter que esperar chegar o final do ano. Porque eu já trabalhei distribuindo pontos e os meninos compreendiam melhor, a família compreendia melhor, depois vieram as letras, e a família não entendia nada e com o gráfico ficou pior... Mas os meninos estão mais interessados, a sociedade é muito numérica, muito quantificada... (Entrevista, professora S.).

Nossa, não só dos alunos (a melhora de rendimento) como da própria comunidade. Nós temos mães que têm outra visão (...) ela tirou o filho dela daqui, que era excelente, porque aqui não tinha nota, passou para o Estado, mas com essa greve ela voltou com ele para cá e ela falou, “voltei porque eu soube que os meninos todos estavam recebendo o boletim com nota, eu quero que meu filho se avalie”, que com esse conceito ele não se avalia. (Entrevista, professora M.).

Nas duas falas das professoras fica evidenciada a opção pelas notas com o foco no entendimento da família da situação de aprendizagem dos filhos. Como bem evidencia a professora S. a sociedade, e a própria escola, tem a cultura do quantitativo, o que causa barreiras para a mudança de concepção.

A professora S. pondera ser necessário esperar o final do ano para poder avaliar se houve ou não melhora no rendimento dos alunos, a partir da distribuição de pontos. Ressalta que os alunos estão mais interessados, talvez por que com as notas tenham um parâmetro mais claro para as suas avaliações.

A referência a família remeteu à questão dos pais terem o contato com esse boletim com notas, o que não é diretriz municipal, a professora M. explica que,

Levam para casa (o boletim com notas), mas não é nada assim com carimbo, que valia como documento legal não. Porque a gente está dentro de um processo. A SEDUC está ciente, todas as escolas enviaram um boletim, porque o virtual não está funcionando. Mas ele não vale como uma orientação legal, ele é um informativo. Tem o portfólio com os relatórios... (Entrevista, professora M.).

Ressalta-se que em consulta a algumas outras escolas não foi informado que o boletim esteja sendo construído com base em notas, sendo, portanto, um processo de recontextualização da proposta na escola observada.

A professora M. reconhece a informalidade do boletim com notas, uma vez que não é essa a política educacional do município, ele aparece como um “informativo”. Todavia, é notório que para os alunos esse boletim tenha o peso

da mensuração que vai apontar para ele a possível aprovação ou não. Com relação aos pais, infere-se que ao ter contato com um boletim com notas, certamente se reportam ao regime de seriação, com o qual estão familiarizados. Essas questões tendem a contribuir para a dita não compreensão da proposta dos Ciclos por grande parte das famílias, apesar do tempo de implantação dessa política no município.

A questão da distribuição de pontos institucionalizada pela escola, não sendo, portanto, prática de um ou outro professor, mas uma decisão coletiva, expõe com clareza a distância entre o que prevê o currículo oficial e os processos de recontextualização pelos quais ele passa até se concretizar na prática, no currículo real. Certamente, a decisão desse coletivo de professores para a distribuição de pontos deu-se com bases nas experiências de cada um, inclusive com o regime de seriação e a avaliação quantitativa, na qual, possivelmente, foi a experiência de escolarização de todos eles. Como já foi relatado, os professores queixam-se do desinteresse dos alunos pelos processos de aprendizagem, o que as conversas informais demonstraram ser unanimidade entre os docentes, sendo que muitos deles atribuem tal fato ao Ciclo por não haver reprovações então associadas ao parâmetro da nota.

Delineadas as observações das práticas docentes no ensino de História, procurou-se abstrair um pouco da percepção dos alunos acerca da disciplina, sendo esse o elemento a que se dedica a seção seguinte.

5.5. A História na perspectiva dos alunos

As respostas aos questionários aplicados aos alunos elucidam alguns pontos de vista recorrentes no senso comum com relação à disciplina História, assim como também indicam avanços na percepção da aprendizagem da História por meio de mídias e espaços variados.

Conforme explicitado nos aspectos metodológicos, apesar de os questionários terem sido entregues a todos os alunos das turmas observadas, 60 aproximadamente, foram respondidos por 23 alunos da professora M. e por apenas 7 alunos da professora S., alcançando um universo de 50% do público esperado. Todavia, a maioria das respostas trazidas pelos alunos segue uma

mesma tônica, com poucas variações, fator que permite aproximá-las de um consenso. Dessa forma, considera-se que as repostas aos questionários são elucidativas de alguns aspectos.

Quando questionados sobre a importância de estudar a História, todos os alunos afirmaram ser importante, atribuindo essa afirmativa a questões como,

“De certa forma, aprendemos sobre o nosso passado”.

“Para que no futuro você tenha o conhecimento do mundo e do nosso país, para que conheça nossa cultura, origem, etc.”

“Para podermos aprender o que aconteceu antes de criarem a tecnologia em que vivemos, quem foram nossos heróis, enfim como tudo começou”.

“Porque com a História nós podemos conhecer a história de um povo, de um certo país, como foi que começou a ser fundado, como foi o início desta civilização, etc.”

“Porque é estudando História que descobrimos como foi o processo para chegarmos até aqui”. (Questionários, Discentes).

O conjunto das respostas dos estudantes demonstra a recorrência da associação entre História e passado, fator bastante visível no uso de expressões como: passado, antiguidade, antigamente, antepassados, origens, o que aconteceu, como começou, início, anos atrás, entre outras. Os alunos ainda não demonstram perceber a importância da História para a vida cotidiana, ela serve para saber, aprender, descobrir, mas sem aplicação imediata. Aparece ainda a ideia de estudar a História hoje para uso futuro, uma projeção muito vista com relação à educação em geral. Apenas um aluno identificou a História com processo.

As respostas denotam ainda a ideia de que se pode saber tudo sobre o passado, a verdade dos fatos (“o que aconteceu”), sem problematizações. As respostas dos alunos vão ao encontro do que demonstrou a observação em sala de aula, a ausência das discussões sobre metodologia de História no Ensino Fundamental, não com o intuito de tornar os alunos especialistas da História, mas para que tenham um domínio maior sobre a disciplina.

Todavia, destacam-se as expressões que aparecem nas respostas dos alunos, tais como “descobrimos o nosso passado”, “nosso antepassado”, “faz parte do nosso país, da nossa vida”, “conhecemos nossas origens”. Pode-se inferir que tais expressões, ao trazerem o pronome nosso/a, revelam, em alguma medida, a noção do colocar-se como sujeito histórico, de perceberem a História como intrínseca a vida de cada ser humano.

Com relação à aprendizagem da História, os alunos acreditam que ela pode acontecer em outros meios, para além das aulas formais, citam alguns,

“Com todos os recursos que temos é mais fácil aprender história, um exemplo é a internet”.

“Podemos aprender História indo ao museu, vendo filmes, assistindo TV.”

“Em cada momento da nossa vida estamos aprendendo História”

“Nossos pais e avós contam para nós o que sabem”

“Nós podemos aprender também lendo livros, jornais, viajando para lugares onde tem culturas diferentes, indo a lugares históricos, conversando com pessoas mais idosas”. (Questionários, Discentes).

A estatística das respostas dos questionários indica como percepção dos alunos acerca das possibilidades de aprendizagem da História locais como: internet (11), pessoas (8), museus (7), Filmes/TV (7), livros (5), em casa (4), cidades (3). A internet foi indicada como lugar mais propício para aprender História, seguido por pessoas (pais, avós, etc), TV, filmes, museus e também em casa, que pode estar ligado ao computador, TV e família. A indicação em maior número da internet pode estar associada ao domínio dessa ferramenta pela maioria dos alunos e a premissa de que lá se tem acesso a “todo o conhecimento”.

Quando solicitados para que indicassem aspectos positivos das aulas de História, em parte os alunos repetiram o que apontaram como o importante de estudar História, conhecer o passado, saber o que aconteceu e outras coisas do gênero.

Quanto aos aspectos negativos, as respostas são mais significativas quando avaliamos as turmas em separado.

Alguns alunos da professora M. indicam como pontos negativos,

“Algumas coisas são chatas”.

“Alguns capítulos do livro são chatos”.

“Eu não sou chegado a prestar atenção nas aulas”.

“Acho que poderíamos fazer mais trabalhos de campo, onde a história é bastante visível, para ampliarmos o nosso conhecimento”.

“Apenas duas aulas e muita matéria para ser vista”.

“Passa muito resumo, para casa”.

“As vezes é cansativo você ficar só dentro de sala escutando a professora falar e poderíamos fazer trabalhos de campo em museus antigos”.

“Difícil de aprender.”

“Tem pouco trabalho de campo”. (Questionários, Discentes).

Na análise geral dos questionários, percebe-se nas respostas dos alunos destaque à matéria extensa e às poucas aulas semanais, o que aparece como um eco do discurso da professora. Também aparece a referência ao “chato”, associado às leituras, aos capítulos do livro, ao ouvir a professora falar, aos resumos, às tarefas. A sinceridade do aluno que afirma não gostar de prestar atenção nas aulas, em contraponto a rigidez da professora M. que demanda certa concentração. Foi perceptível o apelo dos alunos por trabalhos de campo na disciplina, o que não é prática da professora M.

Na turma da professora S., os aspectos negativos são destacados em,

“Além de serem muitas leituras, o que faz a História ficar ainda mais chata é que quase tudo tem que ser decorado”.

“Os alunos fazem muito barulho / atrapalham.”

“Muitas tarefas.” (Questionários, Discentes).

Entre os aspectos destacados como negativos pelos alunos há o apontamento do barulho na classe, fator que evidencia a agitação da turma, a que já se referiu esse capítulo. A quantidade de tarefas aplicadas pela professora S. é outro apontamento trazido pelos questionários juntamente com o grande número de leituras. Há também a associação da História com o decorar, que, apesar de não ter sido percebida a indicação da professora

quanto a essa prática, aparece na resposta de um questionário, provavelmente como reflexo da concepção do senso comum acerca da disciplina, que ainda é vista como o decorar de datas e fatos.

A observação das práticas docentes, o convívio com a escola, a análise dos documentos e as opiniões dos alunos são elementos que conduzem a algumas reflexões acerca das formas pelas quais as aulas de História recontextualizam as diretrizes curriculares do 3º Ciclo de Formação Humana em suas práticas cotidianas, fator que se procurou evidenciar nas considerações finais desta pesquisa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizando instrumentos como a observação em sala de aula, a análise dos documentos e o questionamento aos profissionais da escola, esta pesquisa procurou evidenciar como as aulas de História recontextualizam as diretrizes curriculares do 3º Ciclo de Formação Humana em suas práticas cotidianas, em uma escola municipal de Contagem / MG. Para tanto, procurou-se considerar todo o contexto educacional que permeia esse objeto.

Os achados trazidos por este estudo trouxeram evidências que revelam uma recontextualização do escrito em práticas intrínsecas às concepções pedagógicas das docentes: ora como uma negação, ora como uma apropriação.

Ao trazer como objetivo específico para esta pesquisa a procura por entender em que medida a política de Ciclos se efetiva no espaço da prática pedagógica, tendo como lente as aulas de História, percebeu-se um afinamento entre os documentos produzidos pela escola – entre eles o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Proposta Pedagógica Trienal (2010-2012), solicitada pela Secretaria de Educação – e os Referenciais para a Construção da Proposta Curricular para o 3º Ciclo. No entanto, na esfera da prática essas diretrizes demonstraram sua concretude nos aspectos administrativos, tais como a organização do quadro de professores, de acordo com o quantitativo 1.5 e oficinas, e o preenchimento dos boletins.

Foi percebido que apesar de as diretrizes do Ciclo indicarem a avaliação qualitativa, a escola adota em suas práticas diárias a distribuição de pontos. Ainda que a maioria dos alunos tenha passado toda a sua escolarização no regime de Ciclos, a observação em sala de aula demonstrou que eles não aparentam ter clareza sobre as formas de avaliação dessa política, o que se percebe também ser confuso para os pais, que continuam vivenciando a cultura dos pontos na escola como aspecto naturalizado.

A distribuição de pontos foi relatada como uma alternativa para que os pais melhor acompanhem os filhos na escola, dado que os pais não entendem a política curricular. Contudo, essa questão torna-se dúbia na medida em que a escola apresenta aos familiares os mesmos pilares da seriação: a referência à

turma de acordo com a série, a estrutura anual, o parâmetro das notas; o que não gera uma ruptura com a cultura escolar consolidada e o entendimento das diretrizes apontadas pela política curricular.

Percebe-se certa abstenção da escola em esclarecer esse fator para os alunos e pais, o que leva a associar essa questão à forte ideia de que sem a reprovação e as notas ao final do trimestre os alunos perdem a motivação para estudar, impressão verificada junto à equipe pedagógica, às docentes e corroborada pela pesquisa de Jacomini (2011) acerca da opinião de pais e alunos sobre os Ciclos e a progressão continuada na rede municipal de São Paulo.

A adoção das notas pela escola, em contraste com as diretrizes da política curricular, está em consonância com o que diz Bowe e Ball, na “abordagem do ciclo de políticas”, trazida por Mainardes (2006), ao considerar que os autores dos textos políticos não têm controle sobre eles na esfera da prática, considerando que a apropriação desses textos dá-se pelo embate das interpretações, sendo que partes podem ser aplicadas, renegadas ou deliberadamente mal entendidas. As entrevistas com as docentes demonstraram essa opção pelas notas, ou a renegação da política, como uma escolha conjunta da escola, tendo como foco a busca por melhores resultados, revelando também a influência de uma cultura profissional mais consolidada entre o grupo de professores, pautada na avaliação quantitativa.

Todavia, a afirmativa uníssona das professoras e da equipe pedagógica com relação ao desinteresse dos alunos pela aprendizagem, fator que atribuem à não retenção, e aqui está subentendida a necessária distribuição de pontos, se contrasta com a percepção desta pesquisa de que os alunos não têm clareza das diretrizes do Ciclo, o que inclui a possibilidade ou não de retenção ao final do ano, considerando, inclusive, os alunos cujo ano de escolaridade permite a retenção. Esse contraste apresentado torna raso o argumento de que o desinteresse dos alunos pela escola dá-se pela desmotivação provocada pela não retenção.

A proposta dos Ciclos em Contagem tem o mérito de indicar a necessidade de novos projetos, novas organizações, até mesmo por possibilitar a disponibilidade de professores para essas organizações, por meio

do quantitativo 1.5. É um fator que leva a escola a mover-se, a sair do seu estado de conforto. A partir daí, vimos o esforço da escola campo em organizar a oficina de leitura, dentro da distribuição de horários do turno, procedendo a uma reorganização dos seus espaços e envolvendo todo o coletivo de profissionais do 3º Ciclo em um único projeto. As resistências por parte de alguns professores a essa organização também se configuram como espaço propício para que a escola repense seu projeto e suas atividades. A percepção da professora M. ao indicar a importância do contato com os alunos de outros anos de escolaridade e Ciclos como momento de convivência com esses estudantes, a fim de melhor conhecê-los, e a indicação da professora S. de que a oficina de leitura tem favorecido o interesse pela leitura, em seu grupo de alunos, indicam aspectos em que a política de Ciclos tem alcançado alguns de seus objetivos, demonstrando a importância da apropriação das diretrizes para que de fato elas se efetivem.

Entender os fatores que influenciam a recontextualização das diretrizes expressas em práticas pedagógicas nas aulas de História, buscando as percepções e as intenções das docentes, também se configurou como objetivo deste estudo. Tornou-se explícito que no espaço da prática pedagógica as diferenças de perfil das docentes pesquisadas evidenciam o caráter subjetivo dessa atividade. A professora M. diz-se tradicional, valoriza a aula expositiva, a leitura do livro didático e a realização das atividades. Não se mostra disposta a envolver-se em atividades interdisciplinares. Afirma não se pautar nas diretrizes do Ciclo para efetivar mudanças em suas práticas pedagógicas. A professora S. procura variar suas atividades pedagógicas utilizando recursos como filmes, literatura, trabalhos de campo, sempre em projetos interdisciplinares, e entende as diretrizes do Ciclo como possibilidade de práticas que possibilitem a aproximação com os estudantes.

A observação diária das práticas das professoras revelou elementos que vão ao encontro do que afirma Mainardes (2006), ao utilizar a “abordagem do ciclo de políticas” na perspectiva de Bowe e Ball, ao tratar do contexto da prática, espaço no qual as políticas são recriadas. Percebeu-se com as professoras S. e M. interpretações, valores, propósitos e interesses particulares

com relação à política de Ciclos, trazendo consequências diversas para a prática pedagógica em sala de aula.

Nessa perspectiva, os estudos do currículo contribuem para a análise desse fator ao ter como pressuposto a não neutralidade das escolhas das docentes, imbricadas em relações de poder de diversas esferas.

A observação das práticas curriculares das docentes evidenciou algumas formas de recontextualização desse cenário educacional, de acordo com a concepção de educação que cada uma delas carrega, impregnada por suas experiências, histórias e ideologias. Nesse sentido, percebeu-se o próximo objetivo desta pesquisa: verificar as práticas pedagógicas que permanecem na sala de aula e aquelas que mesmo prescritas não estão presentes.

A professora M. recontextualiza as diretrizes, em especial o que se refere a não retenção no decorrer do Ciclo, como fator que conduz ao desinteresse pela aprendizagem por parte dos alunos. A professora associa a falta de compromisso dos alunos, a indisciplina e, até mesmo, a falta de acompanhamento familiar à inexistência de retenção na escola. A docente credita à política educacional a culpa pela dificuldade em despertar o interesse pela aprendizagem, fazendo com que a análise desse fator seja apenas superficial, não levando em conta as complexas relações entre escola e sociedade que produzem essa desvalorização do conhecimento, conduzindo, conseqüentemente, ao desinteresse.

Com relação ao seu planejamento pedagógico, a professora M. utiliza o livro didático como principal referência, constrói o seu plano de aula de acordo com a distribuição dos capítulos e é ele sua principal ferramenta didática. A observação revelou práticas como a leitura dos capítulos em voz alta pelos alunos, a explicação oral do conteúdo, a resolução dos exercícios propostos, a solicitação de resumos dos capítulos. As referências curriculares do Ciclo de Formação Humana são consideradas muito abrangentes pela professora, não contemplando os conteúdos específicos do programa de História. Nesse aspecto é perceptível como a professora valoriza e se foca no conteúdo, o que se contrapõe às referências trazidas pelo Ciclo que não contemplam o que ela espera que seus alunos dominem com a aprendizagem da História. Endossa o

protagonismo do professor em suas práticas pedagógicas ao afirmar ser o professor quem faz o seu planejamento, o que permite a ela desenvolver com autonomia as práticas curriculares que julga serem mais pertinentes e eficazes.

Ao procurar dar voz aos estudantes, por meio dos questionários, foi interessante perceber a afirmativa de parte dos alunos que avaliam como pontos positivos das aulas de História a leitura do livro, a rigidez da professora, sua cobrança acerca da disciplina. Os alunos avaliam que essas características são produtivas e fazem com que eles aprendam mais e prestem mais atenção nas aulas. De certa maneira, pode-se considerar que essa rigidez e cobrança apresentada pela professora M. é o que eles esperam da escola, é a maneira como eles representam uma boa aula, uma boa professora. No senso comum, percebe-se que a figura da professora “brava” é entendida como sinônimo de qualidade.

De fato, a sala de aula da professora M. revela na maior parte do tempo momentos de concentração, de leitura e de escrita. Não se pode deixar de considerar que tais práticas, denominadas por ela como tradicionais, são de fundamental importância para aquisição do conhecimento histórico, que pode ser apreendido em materiais diversificados, mídias variadas, na proposição de debates, mas que também demanda leitura e concentração. Por meio dos questionários, os alunos demonstram reconhecer que esses momentos são importantes para o aprendizado.

Percebe-se com a professora M. um caráter extremamente “magistral” das aulas de História, onde a professora é a atriz central no palco da narrativa historiográfica, permanecendo um espaço de “exposição oral”, apesar da necessidade de “desenvolver nos alunos uma cidadania crítica e transformadora do mundo”. (MONTEIRO, 2002). A força da oralidade da professora ficou perceptível nas respostas aos questionários aplicados aos alunos com relação à abordagem do tema “Inconfidência Mineira”, nas quais predominam a representação do Tiradentes herói martirizado em consonância com a exposição oral da professora M., ainda que o livro didático, de certa forma, procurasse problematizar a construção do mito.

Interessante perceber que, mesmo que o livro traga outra versão, a oralidade da professora foi o fator mais significativo para a representação dos

estudantes com relação ao Tiradentes. Ainda que se deva considerar a escolarização anterior na qual é comum apresentar o Tiradentes como herói, além dos meios midiáticos que corroboram com essa visão.

A percepção desse aspecto junto às aulas da professora M. e o contraponto com as respostas aos questionários permitem problematizar a teoria da transposição didática de Chevallard, no aspecto da relação direta entre o saber acadêmico e o saber escolar, considerando inclusive os limites do livro didático para essa função. Nessa teoria, o livro didático opera como texto do saber, produzido pela noosfera, e é intrínseco à intenção de estabelecer a compatibilidade entre o saber escolar e o saber acadêmico. Percebeu-se que essa pretensa intenção de aproximar os saberes esbarra nos usos que as docentes fazem desse instrumento didático, não acontecendo, portanto, de maneira direta.

Essa percepção está em consonância com o que aponta Bernstein (1996) ao considerar que todo discurso é um discurso recontextualizado. Consequentemente, ao utilizar o material didático a docente o recontextualiza, reposicionando o discurso reproduzido ideologicamente.

O caso da professora M., com relação ao endosso ao Tiradentes como herói, também tende a indicar certo descompasso entre a relação direta entre o saber acadêmico e o saber escolar, no caso da História, na medida em que o discurso da professora – embora esteja embasado numa concepção que na contemporaneidade a academia procura problematizar – reflete um saber acadêmico. A História positiva tem como foco a narrativa dos feitos dos grandes heróis, representação atribuída a Tiradentes nessa perspectiva historiográfica. O saber acadêmico de referência para essa disciplina indica uma multiplicidade de opções, dado que, ainda que a História acadêmica na atualidade tenda a difundir outra concepção para a disciplina, o positivismo é uma das formas de se entender e explicar a História.

Entende-se a partir da observação das aulas da professora M. o que afirma Allieu, na perspectiva de Monteiro (2002), ao considerar que os docentes relacionam-se com o saber acadêmico de referência buscando subsídios em versões coerentes com seus pontos de vista, em diferentes

escolas e matrizes teóricas, interessados em dar legitimidade aos seus discursos.

Nas aulas da professora S. percebeu-se que o Ciclo é recontextualizado como espaço privilegiado para o trabalho interdisciplinar e para a aproximação da realidade do aluno com o conhecimento. A professora aponta como ganho educacional do Ciclo o fato da distribuição da avaliação acontecer num tempo mais amplo, os três anos de cada Ciclo, respeitando os ritmos diferenciados, além do fato visível nas salas de aula: uma faixa etária mais homogênea.

Contudo, indica deficiências que o Ciclo não tem conseguido suprir, nas quais se destaca o descompasso entre a teoria e a prática na política curricular. A professora endossa que para acompanhar o seu ano/ciclo com os pares de idade os alunos necessitam do atendimento específico para que sanem suas dificuldades, o que está explícito nas diretrizes. Na prática tal atendimento tem se mostrado inviável no turno da aula. A escola organiza-se em oficinas, como a de leitura, que mesmo que a professora acredite ser produtiva, não tem sido eficaz para sanar dificuldades pontuais, como a de alfabetização, por exemplo, fazendo com que os alunos avancem na escolarização, levando dificuldades que deveriam ter sido resolvidas anteriormente.

A constatação da professora S. leva à reflexão acerca da questão do tempo para efetivação da política de Ciclos. Os aspectos teóricos dessa política indicam a necessidade de se respeitar os ritmos e os tempos de aprendizagem dos alunos. Todavia, percebeu-se a necessidade de redimensionar também o tempo da jornada escolar, para que aspectos como o atendimento individualizado dos alunos, em suas necessidades específicas, possam de fato ser efetivados em uma jornada ampliada e então acontecer a aplicação da política curricular. Assim como demanda maior tempo dos docentes para o preparo das atividades condizentes com os diversos níveis de aprendizagem e para o atendimento adequado. Talvez nesse ponto resida a utopia da proposta, a que se referiu a professora M., visto a incompatibilidade entre as condições disponibilizadas pelo sistema escolar e os objetivos a que se propõe.

Com relação aos referenciais curriculares do Ciclo de Formação Humana, a professora S. destaca dessa referência o olhar para o aluno e a aproximação entre o conteúdo e a realidade vivida por eles, traduz esse

aspecto em práticas pedagógicas cotidianas que procuram associar o conteúdo estudado a temas de domínio dos estudantes. A proposição dos trabalhos interdisciplinares busca articular temas ao conteúdo da História, prática defendida pela professora como uma forma mais crítica dos alunos desenvolverem o aprendizado.

A professora S. demonstra se apropriar do contexto de influência, na perspectiva de Bowe e Ball, ou da noosfera, na perspectiva de Chevallard, em suas formas de recontextualização do que permeia o ensino de História em seus discursos e práticas. Esse fator é perceptível em sua opção pelo trabalho interdisciplinar e em seus projetos, além das concepções que evidenciam os seus discursos, como se percebe ao analisar suas referências ao livro didático, bastante consonantes com o que aborda o contexto de influência citado.

Quando questionadas sobre a importância do ensino de História para o currículo do Ciclo de Formação Humana, ambas as docentes associaram a disciplina ao instrumental para a vida presente, ao olhar crítico para a realidade. Em contraponto, parte dos alunos, ao ser questionada sobre a importância da História, demonstrou a persistência da representação da disciplina apenas com relação ao passado, sem perceber os efeitos do seu aprendizado para o presente. A representação da História para esses alunos é temporal, o que, de fato, é um dos conceitos elementares para a disciplina.

Essa representação da História trazida pelos alunos remete-se às considerações de Bittencourt (2006) ao apontar como a geração dos estudantes é marcada pelo presenteísmo, uma vez que a égide do mundo tecnológico provoca mudanças e ritmos acelerados, tais ritmos transformam tudo em passado rapidamente, um passado ultrapassado, não saudosista.

Depreende-se dessa questão que a percepção do passado como ultrapassado, em certo sentido, produz reflexos para a disciplina História, deixando no senso comum a ideia de ser o estudo de “coisa que já passou”, e de “gente que já morreu”, e, nessa perspectiva, conduz a um desprestígio da disciplina. Na observação em sala de aula percebeu-se a necessidade da consolidação de práticas pedagógicas que conduzam os alunos à percepção da História como instrumental para a vida presente, como se referem as docentes.

A observação das práticas pedagógicas das professoras M. e S. conduz fortemente ao que considera Sacristán (2000) ao abordar o currículo em ação, ou real, que é aquele que trata da prática que se dá em sala de aula, afirma ser guiado pelos esquemas teóricos e práticos do professor que são concretizados em suas ações pedagógicas. Nelas, acontece o sentido real do currículo, produzindo relações complexas que em muito ultrapassam o que está expresso nas diretrizes.

O conceito de recontextualização, na perspectiva de Bernstein (1996), complementa o entendimento das escolhas realizadas pelas docentes em suas práticas pedagógicas, considerando que as seleções que elas fazem para transpor o conhecimento de seu campo original para o discurso escolar são marcadas por ideologia. Fator explícito no viés com que ambas abordaram o conteúdo. Ideologia presente nos aspectos em que se deixam influenciar e naqueles dos quais se apropriam, impregnando-os da cultura escolar e produzindo um conhecimento específico, diferente do saber acadêmico.

Nesse sentido, esta pesquisa corrobora com o referencial teórico utilizado ao revelar o protagonismo do professor para efetivar as políticas educacionais na esfera da prática, cabendo a ele, ao recontextualizar em prática pedagógica as orientações curriculares, traduzirem-nas na relação ensino / aprendizagem. Fator que leva a considerar a importância de que as políticas educacionais tenham como foco o professor, uma vez que é ele quem as concretiza no campo da prática pedagógica.

O Ciclo de Formação Humana em Contagem, na condição de currículo oficial, traz como função intrínseca a necessária regulação a que todos os sistemas estão submetidos. (SACRISTÁN, 2000). Revela elementos positivos como a necessidade da construção de projetos diferenciados e a indução para que a escola saia do seu lugar de conforto, procurando novas alternativas. Mostrou-se também propício para o ensino de História, na medida em que indica os trabalhos interdisciplinares, aguça o professor a pensar a realidade do aluno, a pensá-lo na condição de sujeito histórico, além da valorização da formação humana. A liberdade para a execução de projetos interdisciplinares favoreceu o olhar para a História em diferentes ângulos, como foi observado com a professora S.

No entanto, revela também que para que a política de Ciclos de fato entre em sala de aula e deixe de ser recontextualizada apenas em aspectos administrativos, tais como organização do quadro de pessoal, construção de Propostas Pedagógicas, preenchimento de boletins, é fundamental que as resistências de alguns profissionais a essa política sejam discutidas e avaliadas, para que interpretações equivocadas sejam esclarecidas e aspectos da política curricular que a experiência docente indica como inadequados sejam considerados e reavaliados.

Por fim, constata-se que os achados desta pesquisa em grande parte estão de acordo com o que diz o referencial teórico utilizado. Perceberam-se maneiras divergentes de recontextualização das diretrizes do Ciclo e da História no contexto da prática, além da importância da apropriação do professor para que as políticas curriculares se efetivem. Destacou-se a esfera subjetiva da função docente que faz com que as professoras observadas recontextualizem de maneira tão diversa o contexto de influência que permeia sua função, tendo em vista que esses indivíduos têm diferentes histórias, diferentes relações e os processos de recontextualização dão-se de acordo com mecanismos individuais, ainda que considerem o coletivo.

Entretanto, esta pesquisa não foi capaz de explicar o que vai para além da esfera subjetiva da profissão docente. Deixa então como questão: até que ponto as políticas curriculares são limitadas perante a ação docente, ou é a ação docente limitada de acordo com as políticas curriculares?

A resposta para essa questão demanda outro estudo. Todavia, os aspectos inconclusos desta pesquisa tendem a destacar a complexidade que se estabelece em qualquer ambiente escolar, sendo inúmeros os fatores que influem nas relações que lá se estabelecem. Corrobora com a necessidade de pesquisas se debruçarem no estudo desse ambiente, buscando o entendimento e consequentes alternativas para a efetivação de políticas curriculares que se convertam em uma educação que traga consigo a aprendizagem efetiva dos estudantes, dado que tratar da qualidade também é algo complexo. Qualidade para quem? Em qual aspecto?

Nesse sentido, a intenção deste trabalho foi produzir modesta contribuição para o entendimento de cenário permeado por diversas influências e relações, como o que configura a educação em qualquer ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALLIEU, Nicole. De l'Histoire des chercheurs à l'Histoire scolaire. In.: DEVELAY, Michel. **Savoirs scolaires et didactique des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris: ESF Editeur, 1995. p. 123-162.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p.53-61, maio 1991.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v.1, n.2, p. 99-116, jul/dez. 2001.

BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994a.

BALL, Stephen. J.; BOWE, Richard. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, mar/apr. 1992.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny . Os Ciclos Escolares: Elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v.15. n. 42, p. 103-140, mai/ago, 2001.

BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 3 ed. São Paulo: Huicitec, 1997.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.

BITTENCOURT, Circe (org.). **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sári Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 nov. de 2010

BRASIL. Lei nº 10639 de 09 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 12 de julho de 2010.

BRASIL. Lei nº 11645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 12 de julho de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

CARVALHO, Andréa Pinheiro Tomaz de. **Adolescência(s) – Apropriação e usos de espaços/tempos escolares externos aos espaços/tempos de sala de aula**: um estudo de caso em uma escola pública da rede Municipal de Contagem/MG. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

COSTA, A. F. A Pesquisa de terreno em sociologia. In: SILVA, Augusto. S.; PINTO, José Madureira (orgs.). **Metodologia das ciências sociais**. Porto: Afrontamento, 1987. p. 129-148.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**. Buenos Aires: Aique, 1998.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.2, p.177-229, 1990.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Atlas Escolar: Histórico, Geográfico e Cultural**. Contagem: SEDUC, 2009.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Caderno de Textos I Conferência Municipal de Educação de Contagem**. Contagem: SEDUC, 2005.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Caderno de Propostas II Conferência de Educação**: inclusão. Formação e aprendizagem como componentes para a qualidade da educação. Contagem: SEDUC, 2008.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Matriz de Referência Curricular para o Ensino de História**. Contagem: SEDUC, 2010. Disponível em: <<http://www.serconex.com.br/nossaescola/modules/gestao/download.php>>. Acesso em: 18 de março de 2011.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Referenciais para a construção da proposta curricular do 3º Ciclo de formação**. Contagem: SEDUC, 2003.

DALBEN, A. (coord.). **Avaliação da implementação do projeto político-pedagógico Escola Plural**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000.

DALBEN, A. (org.) **Singular ou plural? Eis a escola em questão**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000a.

DEVELAY, Michel. **De L'Apprentissage à L'Enseignement. Pour une épistémologie scolaire**. Paris: ESF Éditeur, 1992.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História e Ensino de História**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

FORQUIN, Jean Claude (org). **Sociologia da Educação, dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.5, p. 28-49, 1992.

FREITAS, Luis Carlos de. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, nº 1, v. 4, p.79-93, jun. 2002. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71540105.pdf>>. Acesso em: 10 de setembro de 2010.

FREITAS, Luis Carlos de. Ciclo ou séries: O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2004. CD-ROM.

GABRIEL ANHORN, Carmem Teresa. **Um objeto de ensino chamado História**: a disciplina de História nas tramas da didatização. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

GOODSON, Ivor. **Currículo, teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Os Ciclos e a Progressão Continuada na opinião de pais e alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.161-180, abr. 2011.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH, Humanitas, v. 19, n. 38, p. 125-138, ago.1999.

LIN, Justin. **Velozes e Furiosos 5**. Universal Pictures (EUA) / Paramount Pictures (Brasil). Duração: 130 min. EUA, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo. In.: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambú, 2005. CD-ROM.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.1, n. 2, p. 94-105, maio/ago. 2006.
Disponível em:
<<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34/10>>. Acesso em: 30 de maio de 2010.

MARTINS, Ângela Maria. A política do conhecimento: a identidade do saber e as reformas educativas. In.: LINHARES, Célia (org). **Políticas do Conhecimento, velhos contos, novas contas**. Niterói: Intertexto, 1999. p. 71-101.

MONIOT, Henri. **Didactique de L'Histoire**. Paris: Edition Nathan, 1993.

MONTEIRO, Ana Maria da Costa. **Ensino de História**: Entre Saberes e Práticas. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e Contribuições. **Em Aberto**, Brasília, n. 46, ano 9, p.73-84, abr./jun. 1990.

MOTA, Myriam Becho; BRAICK, Patrícia Ramos. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

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

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n.100, p. 661-690, out. 2007.

PATTON, M. **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills: Sage Publ., 1986.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1963.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O barbeiro e o judeu da prestação contra o sargento da motocicleta**. São Paulo: Moderna, 2007.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 15-49, nov., 2003.

SANTOS, Marinete Padilha dos. **O ciclo de formação humana no ensino fundamental no Município de Contagem, MG**: inovação ou adaptação. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História**. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SINGER, B. **Operação Valquíria**. EUA. MGM/20th. Century Fox. Duração: 121 min. 2008.

SOBRINHO, José Amaral. PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC**: Solução ou Problema? Texto para discussão nº 363. Brasil: IPEA, 1995.

SOUZA, Maria Inez Salgado de. História e Política: Vicissitudes da História no contexto da Reforma Educacional. O caso da Inglaterra. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 09, p. 22-26, jul. 1989.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO À EQUIPE PEDAGÓGICA E DIREÇÃO

Questão 01:

Considerando o Ciclo de Formação Humana implementado na rede municipal de Contagem, avalie:

- a) Quais os maiores ganhos educacionais?
- b) Quais as maiores dificuldades para se efetivar essa política?

Questão 02:

Qual a sua definição para “currículo”?

Questão 03:

Documentos como a Proposta Pedagógica Trienal (2010-2012), solicitada pela SEDUC, o Projeto Político Pedagógico da escola e as diretrizes do Ciclo de Formação Humana, em sua opinião, são considerados nas práticas pedagógicas cotidianas dos professores do 3º Ciclo? Por que razão?

Questão 04:

Em sua opinião, como o ensino de História pode contribuir para a proposta do Ciclo de Formação Humana?

Questão 05:

Você acredita que as oficinas, o projeto de tempo integral e as demais ações desenvolvidas pela escola influenciam nas relações dos alunos com a escola e com os professores? Em que medida?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ÀS DOCENTES

Questão 01:

Considerando o Ciclo de Formação Humana implementado na rede municipal de Contagem, avalie:

- a) Quais os maiores ganhos educacionais?
- b) Quais as maiores dificuldades para se efetivar essa política?

Questão 02:

Com relação ao seu planejamento pedagógico:

- a) Como você o constrói?
- b) Consulta os referências do Ciclo de Formação Humana (Matriz de Referência para História, Referenciais para a construção da proposta curricular do 3º Ciclo de formação, Projeto Político Pedagógico da escola) para construí-lo? Por quê?
- c) as referências citadas anteriormente interferem na sua prática pedagógica cotidiana? Em que medida?

Questão 03:

Em sua opinião, qual a importância do ensino de História no currículo da escola?

Questão 04:

Em sua opinião, quais os maiores desafios para o ensino de História?

Questão 05:

Como você avalia o progresso dos seus alunos?

Questão 06:

Você acredita que as oficinas, o projeto de tempo integral e as demais ações desenvolvidas pela escola influenciam nas relações dos alunos com a escola e com os professores? Em que medida?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AOS DISCENTES 2º ANO DO 3º CICLO**Questão 01:**

Você acha que é importante estudar História? Por quê?

Questão 02:

Você acredita que aprendemos História apenas na escola? Se não, onde mais podemos aprendê-la?

Questão 03:

Cite um aspecto positivo e um aspecto negativo das aulas de História.

Questão 04:

Recentemente, você estudou em sala de aula a “Inconfidência Mineira”. Escreva um parágrafo sobre esse assunto.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO AOS DISCENTES 3º ANO DO 3º CICLO

Questão 01:

Você acha que é importante estudar História? Por quê?

Questão 02:

Você acredita que aprendemos História apenas na escola? Se não, onde mais podemos aprendê-la?

Questão 03:

Cite um aspecto positivo e um aspecto negativo das aulas de História.

Questão 04:

Recentemente, você estudou em sala de aula o período conhecido como “Era Vargas”. Escreva um parágrafo sobre esse assunto.

Questão 05:

A escola fez uma excursão à Casa Fiat de Cultura, para visita à exposição “Tarsila e o Brasil dos Modernistas”. Nessa exposição, o que mais lhe chamou a atenção?

APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA À PROFESSORA S.

- 1) Fale sobre sua formação e sua trajetória profissional. (Graduação, pós, tempo de prefeitura, outras experiências).
- 2) Participa das formações oferecidas pela SEDUC?
- 3) Como você avalia o Ciclo de Formação Humana? Quais as maiores dificuldades em desenvolver a proposta?
- 4) Acredita que o CFH contribua de alguma forma para o ensino de História?
- 5) A oficina de leitura, o quantitativo 1,5, a proposta de trabalhos interdisciplinares, fazem parte do CFH. Como você avalia?
- 6) Você costuma acompanhar as publicações mais recentes sobre o ensino de História?
- 7) Apesar da proposta pedagógica ser em Ciclos, a escola adota a distribuição de pontos. Você percebeu alguma melhora na relação ensino-aprendizagem com a distribuição de pontos? Acredita que o fato de estarem em um ano que possibilita a retenção mude a relação dos alunos com a escola?
- 8) Você acredita que os alunos tenham conhecimento que no Ciclo a aprovação não dependa de pontos?
- 9) Com relação à sua prática pedagógica: como você a definiria; o que considera importante para efetivá-la; leva em conta as diretrizes do Ciclo?
- 10) Você procura desenvolver atividades pedagógicas diferenciadas, desenvolve bastantes trabalhos interdisciplinares, procura adaptar o conteúdo ao universo do aluno, o que vai a encontro da proposta do CFH. No entanto, percebo que esse é um posicionamento seu e de alguns outros professores. Alguns docentes deixam transparecer uma enorme resistência a esse tipo de trabalho. A quem você atribui esse fator?
- 11) Como foi feita a escolha do livro didático? Como você avalia o livro utilizado?
- 12) É recorrente a associação entre ensino de História, formação para a cidadania e desenvolvimento da criticidade do sujeito. Qual a sua opinião sobre essa associação?
- 13) Quais práticas pedagógicas você acredita que valorizem o desenvolvimento da criticidade, a formação da cidadania, e outros elementos, que são pretendidos pelo ensino de História?

APÊNDICE F – ROTEIRO DA ENTREVISTA À PROFESSORA M.

- 1) Fale sobre sua formação e sua trajetória profissional. (Graduação, pós, tempo de prefeitura, outras experiências).
- 2) Participa das formações oferecidas pela SEDUC?
- 3) Como você avalia o Ciclo de Formação Humana? Acredita que exista uma proposta educacional mais viável para os dias de hoje?
- 4) Acredita que o CFH contribua de alguma forma para o ensino de História?
- 5) A oficina de leitura, o quantitativo 1,5, a proposta de trabalhos interdisciplinares, que fazem parte do CFH. Como você avalia?
- 6) Você costuma acompanhar as publicações mais recentes sobre o ensino de História?
- 7) Apesar da proposta pedagógica ser em Ciclos, a escola adota a distribuição de pontos. Você percebeu alguma melhora na relação ensino-aprendizagem com a distribuição de pontos?
- 8) Você acredita que os alunos tenham conhecimento de que no Ciclo a aprovação não depende de pontos?
- 9) Com relação à sua prática pedagógica: como você a definiria; o que considera importante para efetivá-la; leva em conta as diretrizes do Ciclo?
- 10) Você tem uma postura muito firme com os alunos, cobra a disciplina, a realização das atividades. No entanto, parte dos alunos responderam ao questionário como positivo essa sua cobrança. A que você atribui esse fator?
- 11) Como foi feita a escolha do livro didático? Como você avalia o livro utilizado?
- 12) É recorrente a associação entre ensino de História, formação para a cidadania e desenvolvimento da criticidade do sujeito. Qual a sua opinião sobre essa associação?
- 13) Quais práticas pedagógicas você acredita que valorizem o desenvolvimento da criticidade, a formação da cidadania, e outros elementos, que são pretendidos pelo ensino de História?

ANEXO A – MODELO DE IMPRESSÃO DO BOLETIM ELETRÔNICO



Boletim de Avaliação Escolar de Contagem

E. M.

Estudante:

2º Ciclo - 3º Ano - 8ª Etapa
Turma: T231B

2011



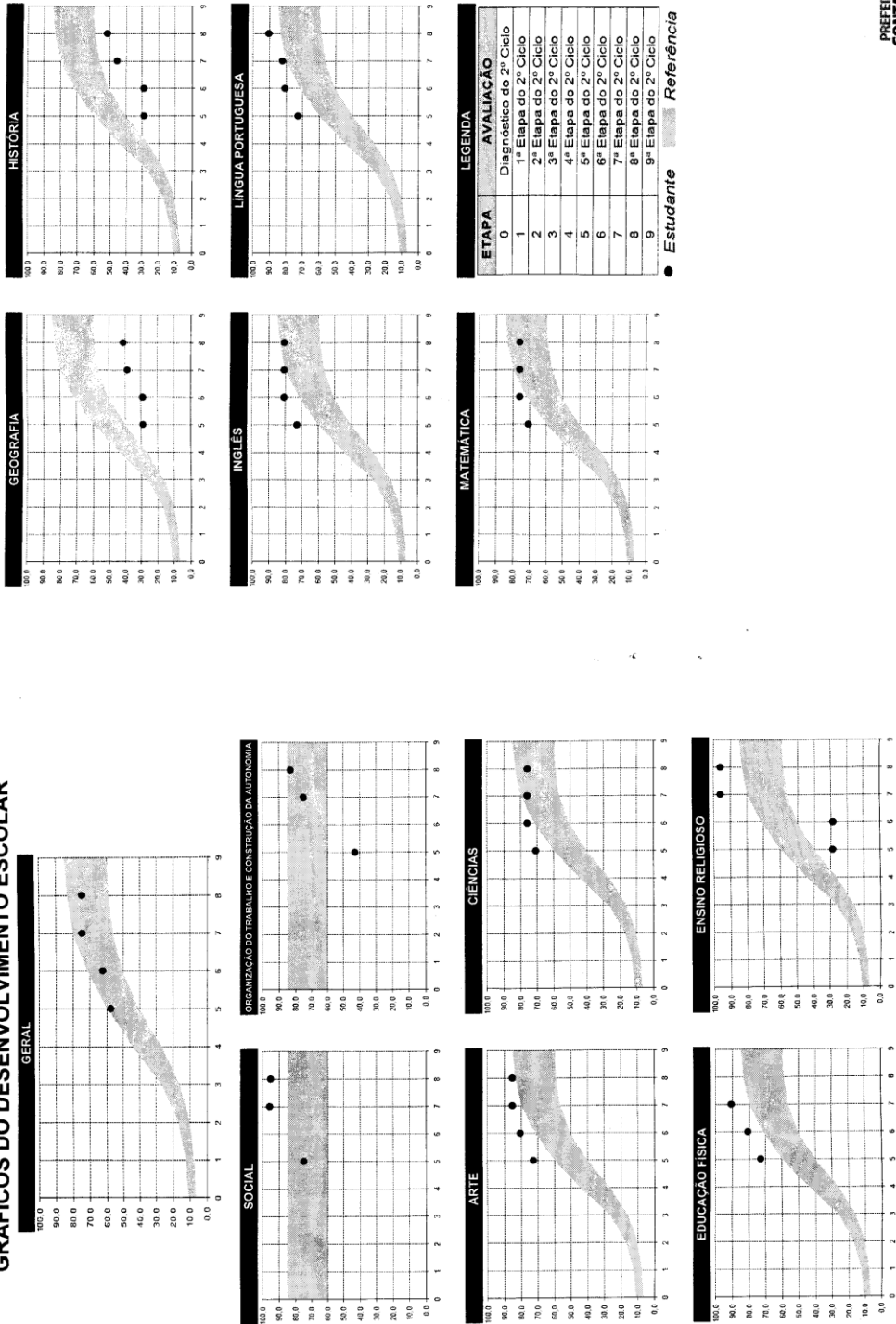
Secretaria Municipal de
Educação e Cultura

Página 8 de 8

PREFEITURA
CONTAGEM

Uma cidade, cada dia melhor.

GRÁFICOS DO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR



INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

SOCIAL

Expectativas Adquiridas

- Expressar seus valores, sentimentos e idéias.
- Trabalhar em grupo, participando da tomada de decisões coletivas, argumentando e ouvindo os demais.
- Ter atitudes de respeito mútuo e solidariedade, em diferentes situações escolares.
- Reconhecer-se como sujeito participativo no processo de construção de identidade pessoal, social e cultural.

(Para ver as demais expectativas, consulte sua escola ou www.contagem.mg.gov.br/mossaeescola)

Expectativas que necessitam de maior atenção

- Respeitar as diferentes formas de expressão.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

Expectativas Adquiridas

- Organizar-se para a realização das atividades propostas.
- Ter atitudes adequadas as diversas situações no ambiente escolar e em outros espaços educativos.
- Registrar uma proposta de trabalho com clareza e organização.
- Posicionar-se, com responsabilidade e compromisso, em propostas de trabalho coletivo.

Expectativas que necessitam de maior atenção

- Apresentar uma proposta de trabalho com clareza e organização.

ARTE

Expectativas Adquiridas

- Utilizar-se da linguagem artística como forma de expressão.
- Apreciar trabalhos artísticos por meio das próprias reflexões, emoções e conhecimentos, sem preconceitos étnicos e de gênero.
- Compreender a arte como produto cultural histórico em transformação, sua articulação com a história geral da humanidade e as lutas, valores e finalidades que foram atribuídas a ela por diferentes povos e épocas.
- Utilizar os elementos da linguagem visual (linha, luz, cor, superfície e dimensão).

(Para ver as demais expectativas, consulte sua escola ou www.contagem.mg.gov.br/mossaeescola)

CIÊNCIAS

Expectativas Adquiridas

- Estabelecer relação entre ações preventivas e saúde referentes aos cuidados com a água.
- Relacionar microorganismos com as causas de doenças.

Expectativas que necessitam de maior atenção

- Explicar a importância da fotossíntese na produção de oxigênio e de alimento para a planta.
- Identificar os tipos de energia.

EDUCAÇÃO FÍSICA

(Nenhuma expectativa avaliada neste domínio)

ENSINO RELIGIOSO

Expectativas Adquiridas

- Conceituar segurança alimentar, nutricional sustentável e direito humano à alimentação adequada.
- Identificar a importância das outras pessoas em sua vida.
- Reconhecer que a religião interfere na sociedade.
- Identificar as consequências das ações de líderes nos grupos nos quais participa.

(Para ver as demais expectativas, consulte sua escola ou www.contagem.mg.gov.br/mossaeescola)

GEOGRAFIA

Expectativas Adquiridas

- Conceituar as principais formas de relevo: planície, planalto e depressão.
- Identificar os elementos formadores de uma bacia hidrográfica.
- Definir clima.

Expectativas que necessitam de maior atenção

- Ler representações cartográficas (mapas com um tema ou mais, plantas, fotografias aéreas e imagens de satélite).

- Representar, em mapa, as funções dos principais elementos do espaço.
- Localizar em mapas os mares, oceanos e continentes.
- Identificar a dinâmica das forças exógenas e suas influências na superfície da Terra.

HISTÓRIA

Expectativas Adquiridas

- Identificar diferenças sociais e econômicas nas sociedades ao longo da história.
- Identificar as sociedades antes e após a escrita.
- Compreender as especificidades das diversas organizações das civilizações antigas.

INGLÊS

Expectativas Adquiridas

- Inferir o sentido de uma palavra a partir de um contexto.
- Identificar elementos coesivos em um texto (artigos, preposições, conjunções e outros)

Expectativas que necessitam de maior atenção

- Identificar a relação de frases com material gráfico.
- Identificar a relação de palavras com material gráfico.

LÍNGUA PORTUGUESA

Expectativas Adquiridas

- Identificar as características que estruturam a sequência narrativa
- Reconhecer relações de intertextualidade.
- Reconhecer as características formais, estilísticas e funcionais de um gênero discursivo.
- Identificar elementos que compõem a narrativa

(Para ver as demais expectativas, consulte sua escola ou www.contagem.mg.gov.br/mossaeescola)

MATEMÁTICA

Expectativas Adquiridas

- Utilizar se um número é divisível por 2, 3, 5 e 10 sem efetuar a divisão.
- Utilizar os diferentes significados do conceito de fração, em particular na equivalência.
- Estabelecer relações entre números naturais tais como: "ser múltiplo de", "ser divisor de".
- Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição e/ou subtração.

Expectativas que necessitam de maior atenção

- Identificar frações equivalentes.
- Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação e/ou divisão.
- Resolver problema com números naturais, envolvendo as operações de potenciação e raiz quadrada (quadrados perfeitos).

Observações Gerais

Em 2010 os estudantes foram avaliados por ÁREAS DE CONHECIMENTO e em 2011 os resultados das áreas estão mencionados nos gráficos para continuidade do processo de avaliação por disciplinas.

Havendo apuração de frequência é considerado o período letivo até 30/09/2011.

Ações da Escola

Orientações às Famílias