

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Ricardo José Lima Bezerra**

**O ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO INTERIOR DE  
PERNAMBUCO: CURRÍCULO, SABERES E PRÁTICAS**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

**SÃO PAULO**

**2014**

**Ricardo José Lima Bezerra**

**O ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO INTERIOR DE  
PERNAMBUCO: CURRÍCULO, SABERES E PRÁTICAS**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO CURRÍCULO**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo, sob orientação do Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto.

**SÃO PAULO**

**2014**

**BANCA EXAMINADORA**

**Data:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

---

---

---

---

---

*Dedico este trabalho aos profissionais da educação básica de Pernambuco e do  
Brasil*

## **AGRADECIMENTOS**

**A Deus, pela força e a inspiração;**

**Ao meu pai, José Bezerra da Silva, pelo incentivo pessoal, afetivo e financeiro;**

**À CAPES, pelo apoio financeiro sem o qual tornaria muito difícil a realização desta tese;**

**À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e ao Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo pelos ensinamentos e descobertas;**

**Ao Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto, querido orientador e professor, sempre solícito, atencioso e dedicado para que eu pudesse chegar até este momento;**

**À Profa. Dra. Marina Graziela Feldmann, pelos ensinamentos, a amizade e os incentivos pessoais e intelectuais para mim e para minha tese;**

**Aos Profs. Drs. Antonio Chizzotti, Maria Elizabeth de Almeida, Regina Lúcia Giffoni de Brito e Branca Jurema Ponce, pelos ensinamentos, convivência e contribuições na minha formação;**

**Aos Professores Doutores que integram a minha sessão de defesa de tese;**

**À Universidade de Pernambuco-Campus Garanhuns, na pessoa do Prof. Pedro Henrique de Barros Falcão e Prof. Clóvis Gomes da Silva Jr. e, a Autarquia do Ensino Superior de Garanhuns, na pessoa da Profa. Eliane Simões Vilar, pelo apoio institucional e profissional que essas entidades e pessoas deram para minha carreira e para a realização deste trabalho;**

**À Escola de Aplicação Profa. Ivonita A. Guerra, na pessoa das Profas. Vânia Duarte e Joscivânia Bezerra e à Escola de Referência Arnaldo Assunção, na pessoa das Profas. Antonia Fabiana Andrade e Verônica Gonçalves por abrirem as portas de suas instituições para a feitura desta tese;**

**Aos colegas Romilson Sampaio, Ana Lourdes Lucena, José Carlos Cardoso, Telma Almeida e Juarez Galvão pela amizade, pelos diálogos, pelas alegrias e contribuições morais, intelectuais e pessoais para minha vida e minha carreira,**

**A Marcelle Nogueira e a Clarissa Nogueira de Lima Bezerra, minha esposa e minha filha, pelo amor, a dedicação e participação na minha vida;**

**A todas e a todos, meu muito obrigado!!!**

## RESUMO

BEZERRA, Ricardo José Lima. **O Ensino de História em Escolas Públicas do Interior de Pernambuco: Currículo, Saberes e Práticas**. 2014. 140 p. Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo) PUC, SP, 2014.

O tema do presente trabalho é a relação entre currículo prescrito, saberes docentes curriculares e experienciais e as práticas educativas do ensino de história em escolas públicas de ensino médio do interior de Pernambuco. Partimos da premissa de que a prática educativa em história é muito mais orientada pelas concepções de história e educação oriundas dos saberes experienciais docentes do que pelas orientações curriculares e pedagógicas advindas dos documentos oficiais e institucionais. Fundamentamos nosso trabalho nos conceitos e teorias formulados por autores como Maurice Tardif et al (2001, 2005 e 2010), Ivor Goodson (1995), Moreira e Silva (2011), Gimeno Sacristán (1998), Francisco Imbernón (2010), Antoni Zabala (1998) entre outros sobre os saberes docentes e as teorias curriculares e Silva e Fonseca (2007), Davies (1996); Siman (2004), Monteiro (2007), Bittencourt (2009), Gasparello (2001;2007), Martín (2007) entre outros, para o estudo do ensino de história, além dos documentos que constituem a política curricular em história no Brasil e em Pernambuco, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Ciências Humanas e suas tecnologias, as Orientações Teórico- Metodológicas para o ensino de História a partir da Secretaria de Educação de Pernambuco, além dos Projetos Político-Pedagógicos e os Planejamentos Docentes das Escolas Professora Ivonita Alves Guerra e da Escola de Referência em Ensino Médio Arnaldo Assunção, *locus empiricus* da realização deste trabalho. Procuramos realizar esta pesquisa por meio de uma abordagem qualitativa, através do uso de entrevistas orais gravadas, questionários semiestruturados e observações estruturadas. A pesquisa nos mostrou que os professores de história reconhecem a importância dos documentos curriculares oficiais para o ensino desta disciplina, entretanto exercem a sua prática educativa com base muito mais nas suas experiências docentes adquiridas ao longo do tempo do que nas prescrições curriculares para o ensino de história na etapa média da educação básica.

**Palavras-chave:** Ensino de História – Prática Educativa - Currículos Prescritos – Saberes Docentes Experienciais

## ABSTRACT

BEZERRA, Ricardo José Lima. **The Teaching of History in Public Schools Interior Pernambuco: Curriculum, Knowledge and Practices.** 2014. 140 p. Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo) PUC, SP, 2014.

The theme of this work is the relationship between prescribed curriculum, curriculum knowledge and experiential teaching and educational practices of teaching history in public high schools at interior of Pernambuco. We start from the premise that educational practice in history is much more driven conceptions of history and experience-based knowledge derived from education teachers than by curricular and pedagogical orientations arising from institutional and official documents. We base our work on the concepts and theories formulated by authors such as Maurice Tardif et al (2001, 2005 and 2010), Ivor Goodson (1995), Moreira and Silva (2011), Gimeno Sacristan (1998), Francisco Imbernon (2010), Antoni Zabala (1998 ) among others, on teacher knowledge and curriculum and Silva and Fonseca (2007) theories, Davies (1996); Siman (2004), Monteiro (2007) Bittencourt (2009), Gasparello (2001, 2007), Martin (2007) among others, to study the teaching of history, in addition to the documents that constitute the curriculum policy in history and Pernambuco in Brazil, such as the National Curricular Parameters for the Humanities and its technologies, Theoretical and Methodological Guidelines for teaching History from the Department of Education of Pernambuco, beyond the political-pedagogical projects and Teachers of Schools Planning Teacher Ivonita Alves Guerra and the School for Excellence in Secondary Education Arnaldo Assunção empiricus locus of this work. We seek to conduct this research through a qualitative approach, through the use of recorded oral interviews, semi-structured questionnaires and structured observations. Research has shown us that history teachers recognize the importance of official curriculum documents for the teaching of this subject, however pursue their educational practice based more on their teaching experiences acquired over time than in the curricular requirements for teaching history in stage of basic education.

**Keywords:** Teaching of History - Educational Practice - Prescribed Curriculum - Faculty Experiential Knowledge

## LISTA DE SIGLAS

**BCC/PE** - BASE CURRICULAR COMUM PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO

**BNC** - BASE NACIONAL COMUM

**CEB** – CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**CNE** – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

**DCN's (EB)** – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (Educação Básica)

**DCN's (EM)** – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (ENSINO MÉDIO)

**ENEM** – EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

**EREM** – ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO

**GRE** – GERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO (DE PERNAMBUCO)

**IDEB** – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**IDEPE** – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO

**LDBEN** – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

**MEC** – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

**OTM's** - ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

**PCN's** - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

**PD** – PARTE DIVERSIFICADA

**PPP** – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

**PMGE/PE** - PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL – METAS PARA A EDUCAÇÃO

**PNAGE-PE** - PROGRAMA DE APOIO À MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO E DO PLANEJAMENTO DO ESTADO DE PERNAMBUCO

**SAEB** – SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**SAEPE** – SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO

**SMCCC** – SISTEMA DE MONITORAMENTO DOS CONTEÚDOS POR COMPONENTE CURRICULAR

**SEE-PE** – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO

**UPE** – UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO



## SUMÁRIO

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b>   | <b>10</b> |
| 1.1      | A Trajetória de um Problema de Pesquisa   | 10        |
| 1.2      | Delimitação do Problema e do Campo de Estudo  | 14        |
| 1.3      | Justificativa   | 16        |
| 1.4      | Metodologia   | 19        |
| <b>2</b> | <b>FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA</b>  | <b>24</b> |
| 2.1      | Saberes docentes que orientam a prática educativa: saberes curriculares e saberes experienciais   | 25        |
| 2.2      | Currículo e Currículo de História: trajetórias e perspectivas   | 39        |
| 2.3      | Ensino de História no contexto da escolarização básica brasileira: cenários e reflexões   | 47        |
| <b>3</b> | <b>O CURRÍCULO DIANTE DOS PROFESSORES: LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO</b>   | <b>56</b> |
| 3.1      | Legislação educacional e políticas curriculares nacionais: os imperativos da ordem atuando sobre a prática docente  | 56        |
| 3.2      | As Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais: as faces da recente política curricular brasileira                    | 61        |
| 3.3      | As prescrições curriculares oficiais em Pernambuco: as Orientações Teórico-Methodológicas para o ensino de História no contexto das reformas educacionais brasileiras | 79        |
| <b>4</b> | <b>AS ESCOLAS CAMPO DE PESQUISA E SEUS DOCENTES EM HISTÓRIA: ENTRE SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO COTIDIANO DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DE PERNAMBUCO</b>               | <b>84</b> |

|            |  |            |
|------------|--|------------|
| <b>4.1</b> | <b>O Primeiro Cenário e seus Personagens: a Escola de Aplicação Profa. Ivonita Alves Guerra (Garanhuns-PE)</b>                       | <b>86</b>  |
| <b>4.2</b> | <b>Os docentes em História da Escola de Aplicação Profa. Ivonita Alves Guerra: encontro com as práticas e saberes docentes</b>       | <b>93</b>  |
| <b>4.3</b> | <b>O Segundo Cenário e seus Personagens: a Escola de Referência em Ensino Médio Arnaldo Assunção (Caruaru-PE)</b>                    | <b>115</b> |
| <b>4.4</b> | <b>O ensino de história na Escola de Referência em Ensino Médio Arnaldo Assunção: encontro com as práticas e os saberes docentes</b> | <b>118</b> |
| <b>5</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>  | <b>128</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS</b>   | <b>134</b> |

## **ANEXOS**

**ANEXO I Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas**

**ANEXO II As Orientações Teórico-Metodológicas de Pernambuco para ensino de História**

**ANEXO III Projeto Político-Pedagógico da Escola de Aplicação Profa. Ivonita A. Guerra**

**ANEXO IV Plano Docente dos Professores da Escola de Aplicação Profa. Ivonita A. Guerra**

**ANEXO V Projeto Político-Pedagógico da EREM Arnaldo Assunção**

**ANEXO VI Plano Docente de História EREM Arnaldo Assunção**

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

### 1.1 A Trajetória de um Problema de Pesquisa

Estudar e interpretar o ensino da história no ambiente da educação escolar pública brasileira consiste em uma demanda crescente entre pesquisadores e professores universitários da área em todo o país. Cada vez mais ao longo dos últimos vinte anos desenvolvem-se pesquisas, discussões, eventos, simpósios e atividades em torno da temática do ensino escolar da história.

Os docentes da educação básica, em especial, demandam por transformações que deem conta de um ensino de história mais profícuo e produtivo, com mais qualidade de aprendizagem e sob a ótica da formação de educandos para a vida em sociedade e a cidadania plena.

Em torno da atividade docente pela sua complexidade e pelos múltiplos desafios sócio-econômicos e profissionais<sup>1</sup> que a cerca existem muitas expectativas salutares e desejos de melhorias. Por isso mesmo, então, a ação docente em ambiente escolar é acompanhada de muitas indagações.

Para a disciplina de história na etapa do ensino médio da educação básica, em especial, são comuns e recorrentes questionamentos que dizem respeito às situações pedagógicas a serem vivenciadas ao longo do ano letivo.

A prática pedagógica dos professores de história enquanto materialização vívida do currículo e a relação com o currículo de história escolar prescrito nos documentos oficiais e institucionais para as escolas públicas estaduais do interior de Pernambuco se traduz no tema fundamental desta pesquisa.

As preocupações que motivaram esta pesquisa nasceram das trocas de experiências que vimos fazendo com os colegas de trabalho a respeito das dificuldades que vivenciamos na formação de professores de história para a educação básica.

---

<sup>1</sup> Vários desafios sociais e financeiros, como a proletarização e o excesso de trabalho e a desvalorização profissional, assolam os docentes de todas as áreas disciplinares, inclusive a história. Em Pernambuco, como exemplo da desvalorização docente encontra-se o fato da disciplina história ter apenas duas horas de aula em cada um dos anos do ensino médio por semana, obrigando os professores a terem que trabalhar em mais de uma escola para cumprirem a sua carga horária contratual com o ensino público estadual além de muita dificuldade em cumprirem o conteúdo disciplinar ao longo do ano letivo.

Como professor do ensino superior da licenciatura em história de um campus da universidade estadual pública situada no interior de Pernambuco<sup>2</sup> temos visto como há expectativas e temores muito significativos por parte dos estudantes, futuros professores de história, sobre o trabalho docente e a atuação no cotidiano escolar. Temores, ansiedades, falta de motivação ou, por outro lado, excesso de euforia e expectativas, lembranças das próprias experiências pessoais enquanto estudantes da escola básica, a espera do sucesso nas atividades, o medo das dificuldades diante de turmas numerosas e escolas por vezes mal estruturadas, a vivência quase-certa das jornadas múltiplas, estafantes e mal remuneradas enfim, um sem número de emoções, situações, expectativas e possibilidades que acompanham o professor na sua formação inicial nos cursos de licenciatura e pedagogia, que nos leva a permanentemente refletir sobre a honestidade, clareza e realidade do processo de profissionalização em que este estudante está encontrando na academia. Será que estamos apresentando para esse estudante, nos cursos de licenciatura em que temos trabalhado como é o cotidiano escolar das instituições públicas, principalmente? Será que os professores das licenciaturas em história nas universidades públicas, sobremaneira, estão discutindo apropriadamente sobre as dificuldades e cenários a serem encontrados na realidade escolar cotidiana e como a prática educativa pode ir ao encontro deste contexto, de forma que este processo inicial de profissionalização na graduação se torne significativo para cada um dos futuros docentes? Tem havido confluência de interesses ou conflitos insolúveis na formação e na atuação docente entre o que preconiza e orienta os documentos formais sobre o currículo e a prática educativa e a vivência em situações reais na escolarização pública básica?

Essas e outras questões, postas pela prática na educação superior em licenciatura em história nos impulsiona a contribuição acadêmica, no âmbito da pesquisa educacional, a produzir saberes e discursos fundamentados em dados pesquisados sobre o real, sobre a escola pública real, a que encontramos no interior de Pernambuco, em pesquisa realizada no âmbito do ensino médio, lugar da atuação por excelência dos egressos da formação inicial superior em história. A

---

<sup>2</sup>Desde fevereiro de 2006 atuo como professor concursado da Universidade de Pernambuco, campus Garanhuns, nos cursos de Licenciatura em História, Licenciatura em Geografia e Pedagogia. Mas, anteriormente, desde 1999, já atuava no ensino superior em cursos de Licenciatura e em Bacharelado em Turismo em Instituições Privadas de Ensino Superior também no estado de Pernambuco.

experiência pessoal e o tempo de envolvimento com a área de formação de professores de história para trabalharem na educação básica se tornaram imperativos para a reflexão crítica e embasada em teorias e ideias que possam contribuir para tornar a educação escolar fundamental e média lugar de ação de profissionais formados sob o signo da consciência da e sobre sua ação neste contexto. Temos tido a oportunidade de, diante de diferentes turmas de licenciatura em história, em diferentes instituições, pensar na prática sobre a realidade escolar e sobre as práticas educativas adequadas para o seu enfrentamento, considerando os fatores intra e extraescolares da cultura e da experiência escolar de docentes e instituições.

É oportuno dizer que nem sempre a formação inicial do professor, desenvolvida nos cursos de licenciatura em história, e que lhe ajudariam a se constituir como sujeito docente apto ao enfrentamento da realidade da educação básica pública, seus dilemas e diferenças, é adequada às demandas da sua atuação profissional. Essa formação em história deveria seguir a trajetória e ser vivenciada como preconiza Silva e Fonseca (2007, p. 25), quando afirmam que

A formação inicial do professor de história, nos cursos de licenciatura, é parte da educação permanente do profissional, ou seja, processo educativo que se desenvolve ao longo da vida dos sujeitos e transcende os limites da escolaridade formal por meio dos currículos educacionais. Esse percurso formativo, de ensino e aprendizagem, desenvolve-se por meio de diferentes agentes e em diferentes espaços educativos, tais como: a educação escolar, as oficinas, o teatro, as organizações e lutas políticas e culturais, as igrejas, os museus, as bibliotecas, os meios de comunicação de massa, as experiências cotidianas, os cursos superiores, as experiências de pesquisa etc.

Nossa própria origem social nos faz refletir e motiva a busca pela pesquisa sobre educação escolar brasileira. A partir da formação como docente em uma universidade pública e, vivendo e trabalhando em áreas periféricas da cidade do Recife e do interior do estado de Pernambuco, podemos sentir como faltam aos professores momentos de reflexão e de construção crítica de alternativas ao enfrentamento da sua prática educativa diante da realidade das escolas em que trabalham. Nos cursos de formação continuada ofertados pelas redes municipais e estadual de educação, é comum a queixa oriunda dos professores e professoras de que os estudantes pouco se interessam pelos saberes e conhecimentos estudados na escola. Acreditamos que isso muito tem haver com a falta de uma prática atraente e motivadora da ação docente com e sobre esses estudantes, pela falta de

habilidades e saberes docentes adequados em lidar com a disciplina história em cenários de mudança e transformação da sociedade presente e do nosso tempo histórico marcado por profundas alterações econômicas, políticas e culturais diante do fato mais que evidente de que aprendemos a nos tornar professores com base em modelos e conhecimentos dos séculos XIX e XX para lidar com estudantes que se encontram “conectados” e interagindo no século XXI.

Assim, pressupomos três dimensões educacionais a serem estudadas neste trabalho sobre ensino de história. Distante de desempenhar seu papel de formador de indivíduos para o enfrentamento das demandas da sociedade atual, do mundo do trabalho e para a construção e vivência da cidadania como prescreve o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **(a) acreditamos** que o ensino de história no nível médio nas escolas públicas do interior de Pernambuco lança mão dos objetivos de aprendizagem e conteúdos prescritos nos currículos oficiais, sobretudo de conteúdos disciplinares específicos, conceituais e consagrados da historiografia tradicional-positivista ou materialista-histórica vulgar como o saber a ensinar nesta área disciplinar escolar.

Por sua vez, contudo, **(b)** a partir das estratégias e sequências didáticas disciplinares dos docentes, orientadas pelos saberes experienciais, acreditamos poder perceber que a prática educativa dos docentes pesquisados busca efetivar um ensino de história tradicional, acrítico e pouco interativo com as necessidades da instituição escolar, afastando-se dos conhecimentos prévios dos discentes e das recentes pesquisas da área acadêmica da história associada a uma significativa importância atribuída aos conteúdos disciplinares de caráter conceitual. E por fim, mais não menos possível de ser encontrado, **(c)** essa prática educativa fundamenta-se teoricamente de forma difusa e eclética e é moldada pela experiência docente muito mais do que pelos saberes docentes oriundos da formação inicial ou do saber das ciências educacionais.

Através desses pressupostos **(a;b;c)** é possível estudar a relação currículo prescrito e prática educativa, como materialização das práticas curriculares do ensino de história em escolas públicas do interior de Pernambuco

Acreditamos poder verificar que prática educativa dos professores de história é primordialmente determinada, no que diz respeito ao emprego e definição de objetivos e conteúdos de aprendizagem, pelas prescrições curriculares encontradas nos documentos oficiais e institucionais da política educacional brasileira e de

Pernambuco, em especial.

Acreditamos que há, como abordamos acima, uma prevalência da orientação curricular prescrita nos próprios planos docentes e da força que tem os conteúdos e objetivos de aprendizagem extraídos do saber específico da história encontrados nos documentos curriculares, nos livros e materiais didáticos para a execução da ação docente. O ensino de história nas escolas públicas do interior de Pernambuco nos parece pautado essencialmente pela necessidade em atender aos conteúdos específicos e aos objetivos de aprendizagem prescritos nesses documentos oficiais e institucionais. Dessa forma, defendemos ser esse um ponto de confluência entre os pressupostos a; b; c que esta tese pretende abordar e no qual discorreremos a seguir.

Dessa forma, definimos como problemática do nosso trabalho pesquisar a relação entre o currículo prescrito e a prática educativa no ensino de história em escolas públicas no interior de Pernambuco.

## **1.2 Delimitação do Problema e do Campo de Estudo**

### **1.2.1 Os documentos curriculares prescritos**

Para realizar este estudo sobre os currículos oficiais e institucionais e a relação com a prática do ensino de história no dia a dia do ensino médio das escolas públicas do interior pernambucano procuramos delimitar o nosso problema de pesquisa sem esquecer as diversas dimensões da realidade escolar, pois,

Para que se possa apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la com base em três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sócio-política /cultural. Essas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, através das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar (ANDRÉ, 1995, p. 42).

Os documentos curriculares que orientam a política curricular nacional são constituídos pela **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996 e suas alterações recentes que versa sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Resolução n. 04 de 13 de julho de 2010 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a educação básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 2002 para o ensino de história no nível**

médio, assim como em escala micro, no âmbito das escolas públicas de Pernambuco, das Orientações Teórico- Metodológicas (OTM's) para o ensino de História da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco bem como das orientações encontradas nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas pesquisadas.

#### 1.2.2 O *lócus* da pesquisa: as escolas escolhidas do interior de Pernambuco

A realização deste trabalho ocorre contemplando a atuação docente de professores de história em duas escolas públicas estaduais, localizadas em duas diferentes cidades do interior de Pernambuco. **As cidades escolhidas, e suas respectivas instituições escolares foram Caruaru, na micro-região agreste centro-norte do estado com aproximadamente 230 mil habitantes, distante cerca de 120 km do Recife e a Escola Estadual de Referência em Ensino Médio Arnaldo Assunção e, a cidade de Garanhuns, a 240 km do Recife e com 125 mil habitantes, localizada na micro-região do agreste meridional do estado de Pernambuco, no qual a escola escolhida foi a Escola Estadual de Aplicação Profa. Ivonita Alves Guerra (localizada no Campus Garanhuns da Universidade de Pernambuco).** As razões que motivaram a escolha destas escolas estaduais destas cidades residem no fato de que elas representam diferentes micro-regiões sócio-políticas e geográficas do interior de Pernambuco, pertencem a diferentes Gerências Regionais de Ensino (GRE) que dispõe cada uma delas de escolas públicas estaduais consolidadas já com várias décadas de existência. A localização geográfica das cidades também favorece a prática da pesquisa, já que todas elas encontram-se interligadas e situadas às margens da mais importante rodovia federal que perpassa o estado de Pernambuco de leste a oeste, a BR 232-Rodovia Luiz Gonzaga.

#### 1.2.3 Os sujeitos de pesquisa: os professores de história no ensino médio público

Os sujeitos desta pesquisa são professores de história destas escolas públicas estaduais, aqueles que ensinam exclusivamente a disciplina de história e contam com formação específica em licenciatura nesta área disciplinar, atuantes nos três séries do ensino médio regular. O ensino médio, de acordo com os PCN's para



## o Ensino de História, se propõe a ser voltado

Para a formação geral em oposição à formação específica enfatizando o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, de buscar informações, de poder analisá-las e selecioná-las, assim como [...] capacidade de aprender, criar, formular ao invés do simples exercício de memorização (Brasil, 2002, p.16). Neste nível de ensino cabe à disciplina história o papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania através do estudo dos diferentes períodos da história da sociedade brasileira (Brasil, 2002, p. 302 e seguintes).

Por sua vez, para a disciplina história no ensino médio, segundo Bittencourt (2009, p.118), a proposta expressa nos PCN “mantém a organização dos conteúdos por temas, mas sem elencá-los ou apresentar sugestões, como foi feito pelos demais níveis de ensino”. Refletir, portanto, sobre esse nível de ensino da escolarização básica nos parece mais apropriado e significativo para podermos perceber se está havendo uma formação escolar para a vivência da cidadania, para a progressão no mundo do trabalho e nos níveis superiores da educação formal, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 22 que trata da educação básica.

### 1.3 Justificativa

No tocante a pesquisa sobre a relação currículo e prática educativa, procuramos situar o nosso estudo ao lado das contribuições teóricas que valorizam a experiência da profissão docente adquirida na prática educacional e na reflexão sobre esta experiência como construtora de conhecimento, problematização e o reconhecimento desta experiência mobilizadora de encaminhamentos para a prática.

O currículo escolar, assim, tem a ver com a cultura que o professor disponibiliza aos seus alunos e ele, o docente, é quem melhor pode atribuir os significados mais substanciais dessa cultura para desenvolver as potencialidades dos educandos, como afirma Gimeno Sacristán (1998). O professor, através da prática docente mediadora entre o currículo prescrito e a prática em sala de aula reconfigura os currículos oficiais, tornando-se um “modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.166)

Ao realizar a construção de um conhecimento na ação frente aos novos

desafios impostos pela vivência da sala de aula ocorre a reflexão sobre ação, possibilitando o surgimento de um conhecimento curricular novo, contextualizado e perspectivado pelas injunções mentais do professor, que empreende soluções para novos problemas emergentes, pois

Esse conhecimento pedagógico especializado legitima-se na prática e reside, mais do que no conhecimento das disciplinas, nos procedimentos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, observabilidade, e a utilidade social que faz emitir 'juízos profissionais situacionais' baseados no conhecimento experimental na prática. Na mesma linha, Schön (1992) argumenta que esse conhecimento pedagógico profissional é tácito e intuitivo e Elliot (1990) diz que é elaborado nas 'destilações retrospectivas da experiência'. O conhecimento proposicional prévio, o contexto, a experiência e a reflexão em e sobre a prática levarão à precipitação do conhecimento profissional especializado. (IMBERNÓN, 2010, p.32)

Denominada de Epistemologia da Prática, formulada a partir dos estudos desenvolvidos por Donald Schön, no anos 1980, sobre as práticas educacionais formativas de novos docentes e o sistema educacional dos Estados Unidos da América e Canadá, apresentadas nas obras *The Reflective Practitioner – how professional think in action (1983)* e *Educating the Reflective Practitioner – toward a new design for teaching and learning in the professions (1987)*.

Contudo, pautamos este trabalho acadêmicos em diversos autores próximos à uma perspectiva crítica e néo-crítica dos estudos curriculares e prática educativa, saberes experienciais e relação teoria curricular e prática educativa subjacente a este. Os trabalhos de Maurice Tardif et al (2001, 2005 e 2010), Ángel P. Gomez (1998), Ivor Goodson (1995), Moreira e Silva (2011), Gimeno Sacristán (1998), Francisco Imbernón (2010), Antoni Zabala (1998), Ken Zeichner (2008) entre outros outros<sup>3</sup>, através desse posicionamento tem sido possível perceber que pensar sobre o currículo como um termo polissêmico, com inúmeros significados, mas com um caráter eminentemente socializador da vida em coletividade através da escola e, a prática educativa em ação no contexto experiencial da escola, como materializadora de orientações curriculares ou não podem permitir uma contribuição a mais para superar as formas tradicionais de formação docente, inicial e continuada e, sobretudo de atuação docente em componentes curriculares específicos, como no

---

<sup>3</sup>As contribuições conceituais apresentadas por esses autores e que orientam nosso olhar sobre a prática educativa na perspectiva da epistemologia da prática se encontram desenvolvidas no capítulo seguinte sobre a fundamentação teórica desta tese.

caso da história.

Neste sentido almejamos contribuir para a discussão educacional sobre a relação currículo prescrito e prática educativa em história como materializadora de práticas curriculares vívidas, incrementando a produção de saberes e discursos sobre aspectos pedagógicos e curriculares do ensino de história.

Buscamos, assim como aborda Zeichner (2008), contribuir com esta pesquisa com base para o chamado movimento da prática docente reflexiva, subsidiando, a reflexão sobre a relação educacional teoria e prática com a melhoria da prática educativa docente e, por conseguinte, a elevação da qualidade e do desempenho dos educandos. Contribuir, outrossim, para entender que o currículo da disciplina história tem um valor declarado, intencional, prescritivo, mas também, e não menos importante, tem um valor operacional, efetivo e subjacente à prática educativa que o materializa em situação de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, esperamos colaborar com esse tributo para a formação de futuros professores nos cursos de licenciatura em história sobre os saberes, competências, habilidades e atitudes que se espera do profissional docente em contextos onde a prática educativa se manifesta sob seus condicionantes curriculares e, especificamente, disciplinares específicos e pedagógicos. Desse modo, refletir sobre currículo prescrito e currículo vivido na prática docente traz inúmeros benefícios, dos quais o defendemos na ótica em que nos chama atenção Zeichner (2008, p. 539),

O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. A “reflexão” também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino (Cochran-Smith & Lytle, 1993). O conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a expertise que existe nas práticas de bons professores, o que Schön denominou de “conhecimento-na-ação”. Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente.

Acreditamos ainda que o foco escolhido de estudo sobre a relação currículo prescrito e prática educativa do ensino de história associa atuação docente com aprimoramento da prática por meio de reflexão crítica no fazer. Nos mostra, então, que podemos melhorar o ensino e a aprendizagem por meio da pesquisa em

educação escolar, sem que esta a veja como um laboratório hermético, asséptico, mas como lugar de conflitos e vivências humanas histórica e socialmente definidas. Dessa maneira, a formação de futuros docentes, realizadas na licenciatura em história pode se beneficiar dos estudos educacionais sobre o dia-a-dia da escola básica para orientar os caminhos da profissionalização docente, bem como nas formações permanentes empreendidas em serviço pelas escolas, já que

Na elaboração das propostas curriculares, é fundamental a contribuição das pesquisas qualitativas realizadas no campo da Educação, principalmente as de análise do cotidiano escolar. A análise das práticas pedagógicas dos professores, inseridas no cotidiano da escola, possibilitou o estudo da escola nos cursos de formação de professores e apontou a necessidade de se articular formação inicial e formação continuada (RODRIGUES e MENDES SOBRINHO, 2006:103).

#### **1.4 Metodologia**

Para realizar esta pesquisa lançaremos mão de várias estratégias sob a perspectiva metodológica da abordagem qualitativa. Sob essa ótica, entendemos que esta metodologia pode ser assim definida:

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamentos (OLIVEIRA, 2010, p.59).

Ainda nessa perspectiva, a abordagem qualitativa facilita descrever a complexidade dos problemas de pesquisa, analisando a interação entre variáveis, compreendendo e classificando processos sociais, oferecendo assim, contribuições no processos de mudanças e formulação de opiniões de determinados grupos (OLIVEIRA, 2010).

A pesquisa qualitativa, dessa forma, caracteriza-se como um estudo detalhado de um determinado fato, acontecimento, objeto ou grupo social e sua relação com a realidade. Por meio da pesquisa com abordagem qualitativa visa-se “buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que se encontra o objeto da pesquisa” (OLIVEIRA, 2010, p. 60).

A busca por uma abordagem qualitativa deve observar a prerrogativa de que “existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito” (OLIVEIRA, 2010, p. 60), portanto, uma conexão entre realidade objetiva e a

subjetividade dos entes envolvidos com essa objetividade.

Com esses fundamentos em mente, procuramos estudar a relação currículo prescrito e práticas curriculares vividas como estas se apresentam e são interpretadas pelos professores de história do ensino médio de algumas escolas públicas do interior pernambucano arroladas acima. A procura pelos saberes disciplinares e curriculares orientadores da prática, moldados pela estrutura curricular da instituição escolar em que cada docente trabalha nos permitiu analisar a manifestação da relação pedagógica vivenciada em contexto escolar.

A partir das observações estruturadas, entendidas como “a coleta e registro de eventos observados que foram previamente definidos” (CHIZZOTTI, 2003, p. 53), procuramos efetuar uma descrição da atuação dos professores de história do ensino médio das escolas pesquisadas. Sobremaneira atentaremos para as suas falas e expressões sobre a relação currículo prescritos nas fontes oficiais e práticas educativas como práticas curriculares efetivadas.

As descrições sistemáticas das várias situações e sequências didáticas que estamos procurando estudar foram registradas em um caderno de notas de campo, organizadas obedecendo a um esquema de turmas observadas, datas, duração das aulas e número de horas de aulas observadas no qual as várias situações vivenciadas foram apontadas.

Durante esta etapa de observações das práticas educativas dos professores de história procuramos deter o nosso olhar sobre algumas categorias conceituais do currículo prescrito de história para o ensino médio e como essas categorias foram vivenciadas na prática, orientadas ou não pelos saberes experienciais e curriculares dos professores. Assim, tanto por meio das observações como das entrevistas orais gravadas, esperamos poder analisar a relação currículo prescrito e currículo vivido no ensino de história das escolas pesquisadas.

As categorias conceituais curriculares as quais nos detivemos mais especificamente para a análise neste trabalho foram: a história da cultura de uma forma geral e seu desdobramento conceitual específico para Pernambuco, a História da Cultura Pernambucana.

Em seguida, nos detivemos na análise documental de vários textos oficiais primordiais que orientam a prática e a política educacional nacional: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 e suas alterações em especial os artigos, parágrafos e incisos que versam sobre o ensino

médio e o ensino de história e seus aspectos subjacentes, a Resolução CNE/CEB n. 4 de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Ciências Humanas e suas tecnologias, em específico o exto sobre história na versão de 1998 e na versão de 2002 (os chamados PCN's+) bem como, as Orientações Teórico- Metodológicas para o ensino de História de Pernambuco (2012). Além disso, se fez fundamental para o entendimento das práticas educativas nas escolas pesquisadas a consulta e a análise dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas onde atuam os docentes em história observados e entrevistados bem como o Planejamento Anual de cada docente de história. Procuramos realizar uma crítica reconstrutivista dos textos, ou seja, desconstruir a documentação, interpretá-lo, analisá-lo, desmontá-lo para depois reconstruí-lo com base nas indagações que norteiam a pesquisa e a problemática das práticas de pesquisa e das formas implementadas pelos professores no cotidiano escolar do ensino médio. Como orienta Foucault sobre esse procedimento de análise documental, devemos, sobre este, “trabalhá-lo internamente e elaborá-lo” pois dessa maneira, “ela o organiza, recorta-o, distribui-o, ordena-o, reparte-o em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações” (FOUCAULT, 1969, p.14).

Nossa perspectiva na análise documental dos textos oficiais da política curricular nacional e em Pernambuco para o ensino de história foi de empreender uma análise de conteúdo das temáticas estudadas, conforme preconizada por Bardin (1979, p.42) quando afirma que,

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Assim, efetivamos por meio de uma abordagem qualitativa uma descrição dos conteúdos evidentes dos textos e documentos oficiais da política curricular para o ensino de história, a fim de possibilitar injunções e inferências que ultrapassem o texto em si. As visões, concepções e o impacto desses documentos sobre a prática docente e a formulação do currículo vivido pode ser percebido no cruzamento de dados entre a análise documental e as demais técnicas de pesquisa qualitativa, como as entrevistas semiestruturadas e observações de campo.

Através, por fim de uma investigação bibliográfica pertinente à temática dos saberes docentes, do currículo em história e das práticas educativas e suas possibilidades de reflexão e melhoria, envidamos esforços para elaboração de uma síntese conceitual e metodológica que possa oferecer subsídios para os fundamentos de uma teorização que interpreta e compreende quais os saberes docentes curriculares são pertinentes a prática educativa no ensino de história nas escolas públicas do interior de Pernambuco, e como ela se manifesta para expressar esses saberes docentes específicos.

Diante do espectro de subsídios para a pesquisa, constituído pelas anotações de campo oriundas das observações das práticas educativas, das análises das entrevistas orais gravadas semiestruturadas que vieram a ser conduzidas e dos dados e categorias geradas pela análise dos documentos curriculares oficiais e institucionais em face das categorias de conteúdo em interação com autores e obras que versem sobre as práticas educativas, seus saberes docentes, conhecimentos e meios para realizá-la no cotidiano do ensino escolar, acreditamos ter efetivado um estudo complexo e polissêmico, qualitativo nas estratégias de abordagem e compreensivo dos contextos analisados bem na produção final da tese.

Contudo, entendemos que o papel da pesquisa que empreendemos não se coloca apenas como explicitação de uma realidade observável e compreensível da educação básica numa dada região do interior do Brasil. É dever da pesquisa educacional contribuir para o aprimoramento, desenvolvimento e eventualmente alteração da realidade estudada,

Assim, a intencionalidade e o sentido de toda investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática. A dissociação habitual entre a teoria e a prática desvirtua o caráter educativo da investigação, já que impede ou dificulta o vínculo enriquecedor entre conhecimento e ação, para desenvolver uma ação informada e reflexiva ao mesmo tempo que um conhecimento educativo, comprometido com opções de valor e depurado nas tensões e resistências da prática (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.101).

Neste sentido, a nossa metodologia de abordagem do problema em que questão direcionou o olhar também para os possíveis encaminhamentos, para o aperfeiçoamento da prática educativa do ensino de história, contudo sem experimentações ou condutas diretivas. A perspectiva aqui empregada supõe que o reconhecimento da materialidade das práticas educativas em história no ensino médio e os seus saberes norteadoras possa se traduzir em alerta para os agentes

envolvidos e estimulá-los ao enfrentamento do tema com novos subsídios.

Dessa forma, julgamos pertinente nos comprometer com a entrega e divulgação deste trabalho final junto às escolas públicas e aos professores de história, *lócus* de pesquisa e sujeitos da mesma, como forma de retorno social e contributo educacional, envidando esforços para uma docência crítica, reflexiva, histórica e socialmente situada e, acima de tudo, preocupada com a aprendizagem e a qualidades dos educandos.

O capítulo a seguir apresenta os fundamentos epistemológicos da pesquisa emanados das obras e autores a respeito das relações entre os saberes curriculares e experienciais, o currículo prescrito e as práticas educativas vividas e, por fim, o ensino de história na educação básica brasileira. Procuramos extrair conceitos e interpretações dos diversos autores empregados no intuito de compor um quadro teórico que possibilitasse as análises temáticas efetivas nos capítulos seguintes.

O terceiro capítulo deste trabalho aborda o currículo oficial, prescrito e oriundo da política educacional brasileira, em geral, e em Pernambuco, em particular. Expresso por meio dos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN's), os Parâmetros Curriculares Nacionais das Ciências Humanas e suas tecnologias (PCN's) e das Orientações Teórico-Metodológicas para o Ensino de História da Secretaria da Educação do Estado de Pernambuco (OTM's) efetivamos uma análise da política curricular brasileira e pernambucana para a disciplina de história em busca dos ditames oficiais que orientam o planejamento e a prática docente desta disciplina.

No quarto capítulo, nos dedicaremos a descrever as escolas estaduais do interior de Pernambuco e os docentes de história de cada uma delas, sujeitos desta pesquisa. Por meio das narrativas advindas dos próprios docentes de história, procuramos investigar a relação currículo prescrito e práticas educativas orientadas pelos saberes docentes curriculares e experienciais.

No quinto e último capítulo desta tese, trataremos das nossas considerações finais, abordando as análises, injunções e inferências últimas e pessoais sobre como o currículo prescrito nos documentos oficiais é retraduzido e ressignificado em práticas curriculares vividas por meio das práticas educativas a partir dos saberes disciplinares e experienciais dos docentes de história nas escolas pesquisadas.



## **2. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA.**

### **2.1 Saberes docentes que orientam a prática educativa: saberes curriculares e saberes experienciais.**

Nas últimas três décadas vêm crescendo o número de pesquisas em diferentes universidades e instituições de pesquisa sobre a relação dos saberes docentes e a atuação e a formação profissional dos docentes. Como afirma Monteiro, esta é uma linha de pesquisa que,

Volta-se para a atividade docente, buscando investigar os saberes envolvidos e mobilizados em sua realização e que, melhor conhecidos, podem contribuir para a sua qualificação através da formação e do fortalecimento da identidade profissional (2007, p.23).

Monteiro (2007) ressalta ainda que esta linha de pesquisa internacional em educação estabeleceu a categoria de “saber docente”, procurando dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da profissão pedagógica, e tem como importantes representantes dessa linha de estudos os pesquisadores canadenses Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye.

Segundo Tardif (2010), os saberes docentes são saberes que envolvem questões de ordem pessoal, tem abrangência social, surgem e se desenvolvem dentro de uma temporalidade, apresentam-se com características culturais e heterogêneas, e são amplamente personalizados e situados na pessoa do professor.

Este campo de estudos e discussões da pesquisa em educação escolar vem recebendo contribuições de várias ciências humanas e sociais com aportes teóricos e conceituais provenientes do comportamentalismo, do cognitivismo, da etnometodologia, da sociologia das profissões, etc. (BORGES; TARDIF, 2001, p. 12-13). Neste trabalho nos ocupamos de caracterizar, dentre os saberes docentes que orientam e condicionam a prática educativa, a relação entre os saberes curriculares e experienciais desenvolvidos por um grupo específico de docentes no interior das escolas públicas estaduais do interior de Pernambuco: os professores de História que atuam no ensino médio dessas instituições. Procuramos também estudar de que forma os saberes curriculares interferem, interagem ou são ressignificados com

os saberes e condutas da experiência docente ao longo da sua atuação profissional cotidiana por meio da prática. Assim, apresentamos algumas categorias conceituais articuladas deste trabalho que nos propomos a utilizar para compor a tessitura teórica deste empreendimento, situando como uma produção vinculada aos estudos educacionais sobre os saberes e trabalhos docentes.

Ao se materializar por meio de uma interação vivenciada por professores e alunos mediada por saberes, conhecimentos e práticas sob a ordem curricular e institucional, a educação escolar constitui-se como uma das formas privilegiadas de encontro dos indivíduos com o acervo cultural acumulado das sociedades humanas. A educação escolar, para se efetivar em ação escolar, reside e se manifesta por meio de prática educativa. Esta, por sua vez, é expressa na interação dos atores fundamentais da ação educacional escolar, professores e alunos, que pela mediação de conteúdos e estratégias didáticas expressas em atividades se encontram no centro do processo pedagógico. Tardif e Lessard afirmam que

a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (2005, p.35).

Essa condição interativa da atuação docente não é periférica, irrelevante ou é estéril na análise das práticas educativas e da atividade docente, “trata-se, pelo contrário do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os trabalhados que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do *metiér*” (TARDIF, 2005, p.35).

Tardif (2010) afirma que o saber do professor deve ser entendido a partir da relação que mantém com o trabalho escolar e o ambiente da sala de aula. A partir das relações mediadas pelo trabalho, o professor constroi seus princípios norteadores para o enfrentamento das situações cotidianas da atividade docente.

De acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (2001, p.218), o saber docente pode ser concebido como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”. Nessa linha de pensamento, Cunha (2004) afirma que o saber docente é um saber pessoal porque é algo de domínio próprio do professor. O saber docente também é um saber social, pois, intencionalmente ou

não, costuma ser partilhado pelos pais que trabalham na mesma instituição escolar. Outro aspecto que dá relevância social ao saber docente é o fato deste consistir em formar, instruir e educar o cidadão, de forma que possa colaborar para as mudanças da sociedade em que estes docentes vivem.

Ainda, de acordo com Tardif (2010), aprofundando outras características que revelam as especificidades do saber docente, este autor afirma que os mesmos são temporais, plurais e heterogêneos, ecléticos e sincréticos, personalizados e situados. Os saberes são temporais, porque resultam de um processo longo de construção e maturação a partir da longa vida escolar e, por conseguinte dos anos iniciais de trabalho do professor ao longo do tempo.

Na concepção de Tardif (2010), os saberes docentes são plurais e heterogêneos porque provém de diversas fontes tais como os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Os saberes docentes são, também, ecléticos e sincréticos devido ao fato de não formarem um repertório unificado em torno de uma teoria, pois, de acordo com Tardif (2010), os professores utilizam-se de muitas teorias, conceitos, concepções e técnicas de conforme as necessidades próprias da atuação docente, mesmo que estas pareçam contraditórias para os pesquisadores externos.

Ainda no entendimento de Tardif (2010), os saberes docentes são personalizados e situados porque sofrem influência das suas emoções e pensamentos; do poder que lhes é delegado, ou o que ele mesmo se atribui; dos seus valores, crenças culturais e da sua percepção de mundo e sociedade. São saberes difíceis de serem dissociados das pessoas e de suas situações de trabalho, pelo fato de que a atividade docente se realiza com e por meio das relações entre pessoas, onde o imponderável está sempre presente. Assim, os saberes raramente são construídos da mesma forma que a universidade e a formação inicial os elaboram. Pelo contrário, o docente, conscientemente, ou não, à medida que vai apropriando-se de outros e novos saberes, vai filtrando-os de acordo com seus caracteres pessoais e os colocam em prática de forma personalizada.

Assim, então os saberes profissionais docentes são marcados pela diversidade, pois, segundo os autores citados, o saber docente é composto por

conhecimentos e um saber-fazer variados. O saber profissional docente também é temporal, contextual à história de vida e trajetória profissional do professor.

Optamos, neste estudo, tomar como referência o que Tardif (2010) apresenta como sendo os quatro pilares fundamentais dos saberes docentes: os saberes pedagógicos, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Contudo, nossa ênfase nesta pesquisa se dará no entendimento de como os saberes curriculares são (ou deixam de ser) apropriados e/ou ressignificados com os saberes e condutas da experiência docente encontrados em sua atuação profissional cotidiana, expressos a partir da prática educativa, interferindo na mesma. Assim, procuraremos caracterizar estes quatro pilares fundamentais para o entendimento do saber docente, recaindo nossa ênfase, como categorias basilares para a construção desta pesquisa, nos saberes curriculares e nos saberes experienciais moldados pela prática educativa no cotidiano escolar, para o entendimento da atuação docente que reconstrói na prática o currículo prescrito do ensino de História dos documentos e orientações nas vivências nas escolas públicas da etapa média da educação básica no interior de Pernambuco.

Os saberes disciplinares são aqueles que correspondem “aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (TARDIF, 2010, p.38). Dessa forma, podemos entender os saberes disciplinares como aqueles encontrados nos cursos e departamentos universitários, como por exemplo, matemática, geografia, anatomia, história, etc. Esses saberes referem-se aos diversos campos do conhecimento científico.

De acordo com Franco (2008), os saberes disciplinares só podem ser produzidos pela ação docente, empreendida pela prática social de onde emergem os conteúdos, as várias formas de gestão dos mesmos, igualmente os procedimentos de aprendizagem, os valores e os projetos pedagógicos.

Ainda com relação à caracterização dos saberes docentes proposta por Tardif, encontramos os saberes de caráter pedagógico como aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores. Assim os saberes pedagógicos são oriundos da reflexão proveniente da pedagogia, entendida por Tardif (2010, p.117),

Como o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho a pedagogia e a tecnologia utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução).

De acordo com essa visão, compreendemos que, sem desconsiderar a relevância da tarefa instrucional da pedagogia, não podemos deixar de expressar a compreensão de que a função de socializar o ser humano atribui à pedagogia um valor usualmente mais importante.

No entendimento de Libâneo (1998, p.22), a pedagogia “é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo uma diretriz orientadora a ação educativa”. A pedagogia, portanto, não pode ser empregada como uma simples ferramenta de procedimentos técnicos como erroneamente encaram muitos docentes. Franco (2008, p.129-133), a esse respeito afirma que

Muitas vezes compreendidos pelos docentes, como sinônimos de saberes decorrentes do exercício repetitivo dos procedimentos metodológico [...] o saber pedagógico é uma prática que exige do professor a consciência e a intencionalidade de buscar uma transformação do aluno, pois implica do exercício de uma prática reflexiva, comprometida, com sentido, com intencionalidade. Os saberes decorrem da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórica, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias.

Dentre os saberes docentes discutiremos, a seguir dois dos pilares fundamentais apontados por Tardif: os saberes experienciais e os saberes curriculares.

Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita (TARDIF, 2010, p.38).

Dessa forma, Tardif compreende que os saberes curriculares referem-se às diversas características que integram a estruturação e apresentação de uma determinada área disciplinar. É o que podemos dizer como o projeto educacional de um determinado curso, matéria ou disciplina. Os saberes curriculares de uma disciplina contemplam basicamente seus objetivos, conteúdos e métodos de ensino, isto é, “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos), que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2010, p.38).

Os saberes curriculares comportam, portanto, desde os objetivos educacionais estabelecidos nos planos de ensino até os mecanismos de avaliação, contemplando a formalização de todas as etapas e todos os elementos integrantes do processo educativo escolar formal. Assim, há, pelo menos, três elementos-chave na construção do currículo: sua formalidade, pois nele encontra-se o projeto educacional institucional, reflexo direto ou não da política curricular nacional; seu papel transformador, por meio do qual se poderá sistematizar o conhecimento que, voluntariamente ou não, influenciará na concepção de um modelo cultural, social e político na formação humana; e, por fim, orientador das práticas educativas vivenciadas pelos docentes e educandos, por conter elementos referenciais como objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos e avaliativos.

Enfatizando a importância dos saberes curriculares para a atuação docente, Mizukami (2008) destaca que estes deveriam ocorrer em três eixos essenciais para se constituírem a base de conhecimentos necessários para o exercício da docência. São estes eixos, segundo esta autora: conhecimento sobre os alunos, o que implica a necessidade de conhecer também métodos eficientes de ensino, aprendizagem e de aquisição e desenvolvimento de uma linguagem compatível com o perfil desse público; conhecimento sobre a matéria a ser ensinada, contemplando currículos, objetivos, metodologias, referenciais focados nos propósitos mais amplos do papel educacional; e conhecimento de formas de avaliação e de manejo de classe, compatíveis com a diversidade de seus alunos e múltiplas interações, com as quais vai se deparar no cotidiano da sala de aula – também uma característica que podemos encontrar no contexto dos saberes curriculares.

No entanto, é preciso entender que o currículo é elaborado numa variedade de níveis e áreas, pois é fundamental que para se estudá-lo façamos a distinção entre o currículo escrito e o currículo como atividade em sala de aula como afirma Goodson citando Rudolph:

A melhor forma de se ler erradamente e erradamente interpretar o currículo é fazê-lo tomando-se como base um catálogo. Catálogo é coisa muito sem vida, muito desencarnada, muito desconexa e às vezes intencionalmente enganosa (RUDOLPH, Apud GOODSON, 1995, p.22).

Neste sentido, o currículo escrito pode ser considerado irrelevante para a prática, ou seja, a forma dicotômica entre o currículo adotado por escrito e o

currículo ativo, tal como é vivenciado na prática, é completa e inevitável, e, portanto, o único elemento orientador da prática e dos objetivos da educação escolar. É importante que reformulemos a visão sobre o currículo prescrito, pois este enfoque é desincorporado e descontextualizado da realidade. Precisamos perceber o currículo prescrito como:

Socialmente construídos para uso em escolas: estudos sobre o real desenvolvimento dos cursos de estudo, planos curriculares nacionais, roteiros das matérias, e assim por diante. Reafirmamos, portanto, que o problema não é o fato do enfoque sobre a prescrição, mas o tipo deste enfoque e sua singular natureza. O que se exige é uma abordagem combinada - um enfoque sobre a construção de currículos prescritivos e política combinada com uma análise das negociações e realização deste currículo prescrito e voltado para relação essencialmente dialética dos dois (GOODSON, 1995, p. 72).

Segundo essa perspectiva apresentada por Goodson (1995), podemos pensar numa pesquisa sobre os currículos e os saberes curriculares que deles emanam de forma a desenvolver uma interação com os saberes experienciais evidenciados pela prática educativa, pois assim evitaríamos uma ênfase da prática condicionada por um currículo prescrito e irrefletido ou, por outro lado, de uma prática orientada apenas pela ação sem aproximação com a teoria e as prescrições disciplinares,

O currículo como prescrição sustenta místicas importantes em torno da escolarização e da sociedade. [...] Apóia a mística segundo a qual especialização e controle residem nos governos centrais, nas burocracias educacionais ou na comunidade universitária. Desde que ninguém desmascare esta mística, os dois mundos da retórica prescritiva e da escolarização como prática poderão coexistir (GOODSON, 1995, p.68).

Assim, a ênfase nos saberes experienciais para o entendimento da prática educativa dos professores de história reside na defesa de que estes saberes,

filtram e selecionam os outros saberes e por isso mesmo permitem aos professores retomar seus saberes, julgá-los e avaliá-los, e então objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF et al., 1991, p.231).

Tardif et al (2001) defendem ainda que é a experiência de trabalho que se constitui em fundamento do saber, pois os saberes experienciais são fruto da vivência do trabalho cotidiano que alicerça a prática e as competências profissionais. Neste sentido, podemos identificar que, de acordo com a visão desses autores, há uma valorização da pluralidade do saber profissional docente, porém, com destaque

para os saberes experienciais, aqueles que emergem da prática e da vivência cotidiana. Este saber constitui-se no núcleo vital do saber docente. São saberes que, no entender de Tardif et al (2001, p.228),

Não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente) [...] são a cultura docente em ação.

Assim, os saberes da experiência surgem como o núcleo essencial do saber docente na medida em que os docentes transformam as relações de exterioridade com os saberes disciplinares e curriculares em relações de interioridade com a prática desenvolvida em situações de ensino-aprendizagem.

O ensino e a aprendizagem de qualquer disciplina escolar ocorrem *como* - e *resultam* de - uma relação social, fruto das interações humanas e, dessa forma não podem se resumir em meros procedimentos metodológicos isolados. Esse conjunto de interações humanas e, conseqüentemente sociais e históricas, pode ser compreendida sob a denominação de relação pedagógica, “que engloba o conjunto de interações que se estabelecem entre o professor, os alunos e o conhecimento” (CORDEIRO, 2009, p.98)

Esta relação pedagógica travada entre professores e alunos, mas também envolvendo outras dimensões e personagens da realidade do processo de ensino e aprendizagem, manifesta a visão de superação de que o professor seja apenas um transmissor de conhecimento, trilhando da sua prática pedagógica com e para os alunos que “assuma o incentivo à busca, à descoberta, à comparação, à análise e à organização do conhecimento; além disso, o incentivo à crítica, à co-responsabilidade no processo de aprendizagem e a sua própria autonomia” (MASETTO, 1999, p.36).

A prática pedagógica pode assumir um caráter de prática repetitiva, utilitarista e espontânea, sem reflexão e sem intenções claramente definidas. Ou, por outro lado, assumir uma relação de indissociação entre a teoria e a prática, com intenções pedagógicas conscientes que desejam a renovação, a transformação e as mudanças na construção do conhecimento.



A prática pedagógica reflexiva como pontos de partida e chegada a prática social. Caracteriza-se pela indissolubilidade entre teoria e prática, em que as dicotomias tendem a desaparecer. Com um caráter inquieto, criador e acentuado grau de consciência, a prática pedagógica tem como preocupação produzir mudanças qualitativas e, para isso, procura munir-se de um conhecimento crítico e aprofundado da realidade (SCHMIDT, RIBAS E CARVALHO, 1999, p.23).

Nessa linha de reflexão, Zabala afirma que a prática educativa “obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc.” (ZABALA, 1998, p.16). A relação que se estabelece entre docentes e os educandos, ou seja, a relação pedagógica por excelência vivida na escola é, portanto uma prática social, mas “não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p.66).

Entendemos, assim, que a prática educativa exercida pelos docentes sobre e com os estudantes remete aos aspectos da cultura humana anterior e paralela ao processo de escolaridade de uma dada sociedade, pois se reporta a outros campos de ação da realidade social, que influenciam e recaem sobre a escola propriamente. A organização institucional específica da escola, as orientações e determinações legais a que esta se encontra submetida, e a estrutura e funcionamento do sistema de ensino, com suas regras curriculares e de seriação escolar relacionam-se com as práticas educativas intrínsecas à sala de aula, espaço este por excelência da ação de professores e alunos, pois como afirma Gimeno Sacristán,

A prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulações organizacionais (oficiais-institucionais) [...] A compreensão da dialética entre as expectativas externas e os projetos internos permite-nos evitar a afirmação ingênua da autonomia e da criatividade profissional dos professores, mas também o princípio da sua irresponsabilidade em relação à prática docente (1995, p.71).

A ação docente exprime, portanto, seus valores, suas ideologias, suas concepções de mundo e seus princípios norteadores. A prática educativa do professor, ao moldar a escolarização em concordância com sua visão da realidade a sua volta, com o seu entendimento e retradução dos conceitos e conteúdos escolares, sua formação acadêmica inicial e continuada e sua origem social, pode, por assim dizer, ofertar conhecimentos significativos ou então, por outro lado,

desnecessários aos seus alunos no intuito de socializá-los de acordo com estas concepções.

É preciso, ao estudar a prática educativa vivenciada nas escolas públicas, em especial, compreendê-lo como um processo, que deve, necessariamente, conter três fases fundamentais e inseparáveis: um planejamento, uma intervenção pedagógica propriamente dita e uma avaliação desta ação, pois

A intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda a prática educacional. O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente... (ZABALA,1998, p.17).

O estudo da prática educativa precisa, pois considerar não só a vivência específica do que acontece na relação entre professores e alunos e alunas, mas compreendê-la dinamicamente como situada em três momentos interdependentes: planejamento, ação docente em vivência pedagógica, avaliação da intervenção, já que,

Por pouco explícito que sejam os processos de planejamento prévio ou os de avaliação da intervenção pedagógica, esta não pode ser analisada sem ser observada dinamicamente desde um modelo de percepção da realidade da aula, onde estão estreitamente vinculados o planejamento, a aplicação e avaliação (ZABALA,1998, p.17).

Ainda de acordo com Zabala, a prática docente preferencialmente pode ser analisada por meio das suas sequências didáticas, que são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (1998, p.18). A análise da prática docente por meio do estudo das sequências didáticas envolve sem prejuízo para o entendimento amplo de seus três pilares constituintes – planejamento, intervenção e avaliação – a identificação das várias dimensões didáticas que as compõem, tais como, as sequências de atividades de ensino-aprendizagem, o papel dos professores e alunos e os vínculos que se estabelecem entre eles, a organização social, espacial e temporal da aula, a organização dos conteúdos, as características e o uso dos materiais didáticos existentes e o caminho e estratégias avaliativas empregadas.

Apresentando a prática docente como um sistema íntegro de ações docentes, Gimeno Sacristán afirma que,

existe uma prática educativa e de ensino, em sentido antropológico, anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura [...]; as práticas relacionadas com o funcionamento do sistema escolar, configuradas pelo funcionamento que deriva da sua própria estrutura, as práticas de índole organizativa, assentes nas utilizações próprias da organização específica das escolas, práticas didáticas e educativas interiores à sala de aula, que é o contexto imediato da atividade pedagógica, onde tem lugar a maior parte da atividade de professores e alunos e além disso, fora do sistema educativo, realizam-se as atividades práticas que, não sendo estritamente pedagógicas, podemos considerar concorrentes das atividades escolares (1995, p. 69).

À prática educativa concorrem essas dimensões da realidade intra e pára-escolar, segundo este autor, e a ação docente consiste basicamente na disponibilização e utilização de esquemas práticos (experienciais, no nosso entendimento) na condutividade das várias situações escolares. Gimeno Sacristán esclarece que

O conceito de esquema prático é mais amplo do que de tarefas académicas. O professor dispõe de esquemas práticos para realizar avaliações, corrigir provas de exames, solucionar conflitos sociais entre alunos, organizar o espaço, etc. [...] O esquema prático é a ordem implícita da ação, reguladora do seu desenvolvimento. A prática é o somatório dos esquemas práticos postos em jogo [...] Os esquemas práticos encontram-se enraizados na cultura e fazem com que os professores se assemelhem, apesar das nuances pessoais que inevitavelmente existem (1995, p.79).

Contudo, esses esquemas práticos, entendidos isoladamente, se resumem a meras rotinas, repetidas inalteradamente. A ação consciente da prática do professor, quase sempre, altera significativamente essas rotinas e esquemas repetidos, através da exposição das mesmas às situações concretas ocorridas na atuação docente, convertendo-os em esquemas estratégicos. “Um esquema prático é uma rotina; um esquema estratégico é um princípio regulador a nível intelectual e prático, isto é, uma ordem consciente na ação”, ensina Gimeno Sacristán (1995, p. 80). Esses esquemas estratégicos, ações conscientes na prática e refletidas sobre ela, tem entre si uma hierarquização oportuna por situações vivenciais da prática docente, e exprimem a influência que informações, saberes, conhecimentos e condutas ético-sociais do professor exercem sobre ele sem necessariamente pertencerem a campos formalizados de saberes disciplinares de ordem científica e princípios valorativos aceitos universalmente.

Acreditamos, supostamente, que os professores ensinam orientados por condutas exteriores à escola, provenientes da cultura produzida pela sociedade humana em que estão inseridos, definidas estas nas políticas e propostas

curriculares. Desta mesma cultura humana, acumulada através do tempo, também provém os saberes que se utilizam na sua atuação docente, pois, em geral, esses professores não são produtores nem escolhem livremente o conteúdo do que ensinam aos seus alunos e alunas nas escolas em que atuam. Podemos afirmar, então, que os conhecimentos e saberes ensinados na atuação docente cotidiana não são produzidos pelos professores que atuam nas escolas, pois no dizer de Tardif,

os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos. (2010, p. 40-41)

Assim, os professores mantêm uma relação apenas de transmissores, de repassadores dos saberes e conhecimentos que ensinam, pois estes não são produzidos por eles. A função social da docência na educação escolar é a de reprodutores de uma saber produzido em outras dimensões sociais e científicas, seja na universidade ou nos institutos de pesquisa, seja nos Ministérios ou secretarias de educação de cada região ou estado-membro da federação, como no caso do Brasil.

A prática educativa, desse modo, fica condicionada a apenas um processo de ensino-aprendizagem, limitado ao domínio de estratégias metodológicas de ensino e ao ambiente intrínseco da escola.

No entanto, as pesquisas realizadas por Tardif (2010) apontam que a prática docente dos professores é orientada sobremaneira pelo que este pesquisador nomeia de “saberes experienciais”, ou o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos, como afirmamos anteriormente. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias, os mesmos “são compostos por objetos-condições, nos quais estão inclusas relações e interações que os professores constroem com os demais atores em sua prática” (ZIBETTI; SOUZA, 2007, p. 250). Tardif e seus colaboradores entende que é na relação que o docente mantém com esses objetos-condições que são estabelecidas as diferenciações e distanciamentos entre os saberes da formação inicial, **os saberes disciplinares e**

**curriculares, e os saberes da experiência.** Nessa perspectiva, alguns professores acabam por rejeitar a formação inicial, obtida nos cursos superiores, rejeitar também as prescrições curriculares e pedagógicas oficiais, enquanto outros as reavaliam sob o aspecto das vivências adquiridas e há ainda aqueles que consideram do que dispõem destes currículos e prescrições apenas o que julgam significativo e aproveitável a realidade em que atuam.

São, enfim, saberes práticos oriundos da prática, de um saber-fazer. E formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas etapas, ou seja, o planejamento, a execução e a avaliação. A análise da prática educativa deve levar em consideração essas dimensões e seus condicionantes, pois “tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos” (ZABALA, 1998, p. 29). De acordo com essa visão, a maneira como organizamos as aulas, estabelecemos nossos objetivos de aprendizagem, escolhemos e empregamos os conteúdos, os materiais, recursos e as estratégias avaliativas que utilizamos com nossos alunos determinam as experiências e as práticas educativas a serem empregadas.

Zabala (1998), a esse respeito, nos incita a pensar que **a determinação das finalidades ou objetivos da aprendizagem**, sejam explícitos ou não, é o ponto de partida de qualquer análise da prática. Este autor afirma, ainda, que “é impossível avaliar o que acontece na aula se não conhecemos o sentido último do que ali se faz” (ZABALA, 1998, p. 29). Contudo, reconhecemos que os objetivos de aprendizagem definidos nos programas e currículos escolares, por vezes são amplos, o que dificulta a análise da prática concreta em situação de aula. Há a necessidade de buscarmos alguns instrumentos e recursos mais definidos para se empreender a análise da prática. Zabala (1998, p. 30) propõe que “a resposta à pergunta ‘por que ensinar?’ devemos acrescentar a resposta à questão **“o que ensinamos?”**”, como uma questão mais acessível neste âmbito concreto de intervenção” da prática educativa no cotidiano escolar. A essa pergunta, Zabala responde como sendo os **“conteúdos de aprendizagem”**, o termo genérico que dá conta de respondê-la.

No entanto, este autor afirma que o termo conteúdos em geral, foi utilizado de forma a expressar os conhecimentos disciplinares das áreas de conhecimento nas escolas - crítica esta que perpassa o entendimento dos autores que discutem as políticas de elaboração curricular. Dessa forma, esta característica tem contribuído sobremaneira para definir o papel do ensino em todas as suas etapas, dos objetivos de aprendizagem aos processos de avaliação. Zabala (1998) afirma, ainda, que devemos nos afastar da ideia restrita usualmente atribuída aos “conteúdos” e “entendê-lo como tudo quanto se tem de aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades” (1998, p. 30).

Por esse ângulo, portanto, os conteúdos de aprendizagem não se resumem aos saberes disciplinares, e devem ser considerados conteúdos relevantes para o desenvolvimento escolar todos aqueles conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento das capacidades individuais, sejam elas motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

Zabala, em seus estudos considera relevante para a aprendizagem conteúdos variados e concorda com Coll (1986 apud ZABALA,1998, p??) que propõe que classifica os conteúdos em conceituais, procedimentais ou atitudinais. Para Zabala, esta classificação tem um grande potencial explicativo dos fenômenos e processos educativos e contribui decisivamente para que sejam atingidos os objetivos e as finalidades educacionais pelos professores e pelas escolas. Aos atribuímos, então um interesse relevante para perceber que a aprendizagem não corresponde somente à retenção de conteúdos de caráter disciplinar, muda nossa concepção sobre “o que são conteúdos de aprendizagem” ao considerar essa tipologia de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais poderemos,

ver que existe uma maior semelhança na forma de aprendê-los e, portanto, de ensiná-los, pelo fato de serem conceitos, fatos, métodos, procedimentos, atitudes, etc. e não pelo fato de estarem adstritos a uma ou outra disciplina. Assim, veremos que o conhecimento geral da aprendizagem [...] adquire características determinadas segundo as diferenças tipológicas de cada um dos diversos tipos de conteúdos (ZABALA, 1998, p.39).

De certa forma, os saberes docentes também devem ser pesquisados como múltiplos, pois espelham uma gama variada de conhecimentos com diferentes

características e implicações sobre a prática em sala de aula. O que o docente ensina, pautado pelos seus objetivos de aprendizagem e procedimentos metodológicos, assume a condição de prática educativa quando explicita a intencionalidade da sua ação, mediada pelas suas experiências e saberes.

Tardif ainda aponta que apesar dos saberes experienciais encontrarem sua origem na prática profissional docente em ação, eles não se constituem por completo apenas na ação individual e isolada do professor, pois

é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (TARDIF, 2010, p. 52).

A prática docente é, então, de acordo com Tardif, o momento em que o professor ressignifica os outros saberes e conhecimentos adquiridos anteriormente e/ou durante a sua atuação profissional, seja nos cursos de formação acadêmica inicial, seja nas sessões de formação permanente ocorridas em serviço, notadamente aqueles saberes que ele nomeia de disciplinares e curriculares, de forma que

a prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas 'experienciais', mas permite também uma avaliação de outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadora da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias do seu próprio discurso. (TARDIF, 2010, p.53)

Esses olhares sobre a prática educativa ressaltam que a escola não é uma instituição à parte ou isolada do restante da sociedade, mas que ela reflete e é alvo das demandas, conflitos, experiências e expectativas sociais onde quer que ela exista. A escola, também, é um espaço de encontro e de convivência entre diferenças e semelhanças de posturas e ideias, onde circula a cultura, os pensamentos e os valores da sociedade em que está situada, mas que reelabora e atualiza essas culturas e esses mesmos pensamentos e valores a partir da sua dinâmica própria de interações sociais. “A escola, espaço contraditório, revela-se capaz não só de reproduzir, como também de produzir cultura, inclusive a sua própria cultura, daí emanando esquemas coletivos de significados. (BRITO, 2010, p. 246).

O estudo sobre práticas educativas, suas manifestações e o apontar para sua melhoria pressupõe compreender que elas acontecem imbuídas deste cotidiano de fazeres e refazer socialmente e comportamentais, historicamente determinados. A opção pelo estudo sobre os saberes que orientam esta prática educativa no cotidiano escolar, em especial, os saberes curriculares e experienciais, compreende o desejo de manifestá-lo, para interpretá-lo e para eventualmente poder, nesta reflexão, propor alternativas e mudanças nas práticas vivenciais da atuação docente propriamente dita. Entendemos, dessa forma, que a profissão docente, tanto como ação de apresentação e disponibilização de conhecimentos e saberes, como ação de acompanhamento e facilitação para que os educandos se apropriem desses conhecimentos e saberes, pois,

ensinar é organizar o confronto com os saberes e ajudar a se apropriar deles [pois] todo ensino verdadeiro, em todos os níveis, assume, ao mesmo tempo, o caráter inquietante do encontro com o desconhecido e o acompanhamento que proporciona a segurança necessária (MEIRIEU, 2006, p.19-20).

A escola, portanto, mobiliza seus recursos humanos, cognitivos, metodológicos e físicos para buscar atingir seus objetivos fundamentais: a transmissão e a reelaboração dos conhecimentos ao lado da formação de indivíduos para a cidadania e para vida em sociedade. Esses objetivos se materializam nas práticas curriculares efetivadas nas relações pedagógicas por parte dos atores escolares fundamentais – professores, alunos e saberes curriculares.

## **2.2 Currículo e Currículo de História: trajetórias e perspectivas**

A ideia de currículo como algo tecnicamente elaborado fundamentado em documentos oficiais vem sendo superada pelos recentes estudos curriculares. Dessa forma, a partir de um posicionamento de superação da concepção tradicional de currículo acreditamos em um currículo carregado de ideologias, valores e visões de mundo idealizadas, possível de questionarmos a organização do saber escolar.

Assim, como afirma Goodson (2012, p.17),

Em nossos estudos sobre escolarização, currículo é uma ‘palavra-chave’ no pleno sentido da definição de Raymond Williams. O emprego e o lugar deste termo em nosso tratado precisam ser amplamente examinados,



porquanto, 'como qualquer outra produção social, ele constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação'.

Os estudos curriculares ganharam importância a partir do final do século XIX e começo do século XX, nos Estados Unidos da América, período em que aumentou o número de pesquisadores nesta área, fomentando um novo campo de investigação da área educacional.

De acordo com Moreira e Silva (2011), o campo do estudo do currículo foi dominado por duas correntes na primeira metade do século XX. Primeiramente, uma tendência que buscava elaborar o currículo em atendimento as demandas discentes, os quais destacam-se as ideias de Dewey e Kilpatrick. Em outra corrente, esperava-se que o currículo desenvolvesse características almejadas para a formação de adultos voltados para o mercado e a industrialização, as quais destacam-se as ideias de Bobbitt e Ralph Tyler.

Essas correntes de estudos e produção de saberes sobre currículo contribuíram para que, no Brasil, aparecessem nos anos 1920 e 1930 o escolanovismo e as reformas na educação primária. Nos anos 1970, durante o período da ditadura militar, emerge, como decorrência das ideias sobre o currículo racionalista, o tecnicismo no planejamento e execução da política educacional brasileira.

Ainda de acordo com Moreira e Silva (2011), os estudos sobre currículo só adquiriram uma nova postura em relação à política e execução curricular após uma conferência sobre a área realizada na Universidade de Rochester, em Nova York, em 1973.

Nesta conferência o movimento da reconceitualização curricular emergiu como uma força crítica, rejeitando a concepção dominante sobre currículo escolar, que o compreendia desde o início do século XX como atividade meramente técnica, racionalista e com a finalidade de execução de um planejamento descontextualizado e distante da realidade escolar.

A partir desse encontro em Rochester, de acordo com Moreira e Silva (2011), duas grandes tendências do nomeado movimento de reconceitualização emergiram de forma decisiva: uma integrada às Universidades de Columbia e Winconsin, onde destacaram-se Henri Giroux e Michael Apple, que associaram suas produções a

partir da teoria crítica da escola de Frankfurt. Uma outra corrente, associada à Universidade de Ohio, em Chicago, buscou na hermenêutica e na fenomenologia, as teóricas para propor uma ressignificação do currículo escolar.

Moreira e Silva (2011) ressaltam ainda que no final dos anos 1970 apareceram outras correntes no campo do estudo do currículo,

Dentre o reconceitualistas, foram os autores associados à orientação neomarxista os precursores, nos Estados Unidos, do que se convencionou chamar de Sociologia do Currículo voltada para o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social etc. (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 23).

Essas correntes, sobretudo nos Estados Unidos, procuraram analisar o currículo com o objetivo fundamental de entender à serviço de quem este opera e como colocar o currículo a favor das camadas sociais mais oprimidas.

Na Inglaterra, novos caminhos foram trilhados pela Sociologia da Educação. Pesquisadores vinculados ao Instituto de Educação da Universidade de Londres passaram a estudar a Sociologia da Educação como Sociologia do Currículo. Assim, o currículo passou a ser problematizado em busca da superação das práticas curriculares tecnicistas e racionalistas que pautavam os estudos curriculares entre os britânicos até então. As mudanças nas abordagens e conceituações da Sociologia da Educação britânica que a partir dos anos 1970 elege o currículo escolar como o principal objeto de estudo faz emergir o movimento que ficou conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE), assim discriminada por Moreira e Silva,

A NSE constituiu-se na primeira corrente sociológica de fato voltada para o estudo do currículo. O grande marco de sua emergência tem sido considerado o livro editado por Young, *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* (1971), no qual foram reunidos artigos de diversos autores [...]. Suas formulações têm constituído referência indispensável para todos os que se vêm esforçando por compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo (2011, p. 27-28).

No caso brasileiro, os estudos iniciais sobre o currículo ocorreram durante a década de 1920, como afirmado acima. Para Lopes e Macedo (2002, p. 14) esses estudos iniciais “eram marcados por transferências instrumentais de teorias americanas” Somente a partir dos anos 1980 o referencial curricular de influência estadunidenses se enfraquece, cedendo espaço para autores britânicos, franceses e

espanhóis influenciadas pelas ideias marxistas. Segundo Lopes e Macedo (2002, p. 14) no início da década de 1990,

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

A exemplo do que ocorreu em outros países, os estudos curriculares ampliaram o foco de suas produções também no Brasil nas três últimas décadas. Assim, temáticas sobre a relação currículo e poder, currículo e ideologia e currículo e cultura tão caras à Teoria Curricular Crítica e a Nova Sociologia da Educação dos anos 1980 e 1990 somaram-se outros objetos de estudos e temáticas mais recentes como a relação entre currículo e a construção da cidadania, currículo e gênero, currículo e multiculturalismo, a relação currículo e saberes docentes, o currículo e a linguagem e os estudos curriculares sob o enfoque das posições pós-modernas sobre educação e conhecimento.

Cabe ressaltar que também em função das mudanças que se estabeleceram nas políticas curriculares brasileiras recentemente, buscamos compreender também o contexto de produção dos documentos curriculares oficiais e, não raras vezes, nós pesquisadores agimos como autores e/ou críticos desses documentos, fazendo a nossa própria análise e interpretação do conhecimento, dentro do âmbito da pesquisa em educação. E este tem sido um dos objetivos predominantes nesta pesquisa sobre currículo prescrito em ensino de história e a sua relação com as práticas educativas vivenciadas nas escolas da educação básica.

Com relação especificamente ao Ensino de História, tradicionalmente, o currículo das escolas públicas e privadas adotava, desde o fim do século XIX, o modelo quatripartite francês (com a divisão do saber histórico escolar em História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea). Neste modelo a História do Brasil e a História das Américas assumiam um papel secundarizado.

Somente a partir de 1940, segundo Gasparello (2001), o Ministério da Educação, durante o Estado Novo varguista, transformou o ensino de História do Brasil em uma disciplina autônoma.

Ao longo das últimas décadas, portanto, o currículo de História trabalhado nas escolas de educação básica brasileiras constitui-se como eurocêntrico, que enfatiza a periodização progressista e cumulativa do tempo histórico e que engrandece os personagens da história política tradicional do país desde o período colonial.

Neste sentido, a prática cotidiana das escolas orientava-se por ensinar uma história factual do passado, considerando um corte cronológico entre o presente e o passado, com uma concepção de tempo homogêneo, singular e absoluto (CERTEAU, 1982 Apud GASPARELLO, 2001).

Contudo, significativas transformações historiográficas ocorreram na produção do discurso histórico nos últimos 70 anos, orientado pelo materialismo histórico dialético e pela influência da contribuição das Ciências Sociais sob o enfoque do estruturalismo e do culturalismo. Destacam-se, neste contexto, mudanças efetivadas na relação do historiador com os objetos de estudo, que se multiplicaram para além da história política, a variedade de novas fontes para a pesquisa histórica e na relação com uma concepção de tempo polissêmico e estruturalista. Essas novas concepções historiográficas mobilizaram novos historiadores que elaboraram escolas diversas de produção do saber histórico, como a Escola do Annales, a Nova História Trabalhista Inglesa e a Nova História Cultural Francesa nos últimos 50 anos.

Assim, qualquer renovação curricular significativa no ensino de história no Brasil precisa levar em consideração essas novas contribuições na historiográfica e na produção das pesquisas históricas recentes. Gasparello (2001, p. 89) aponta que “a renovação metodológica da produção historiográfica recente [...] está deixando sua marca nos movimentos de reformulação curricular” no Brasil.

Estas novas tendências e contribuições estão presentes nas propostas para um novo ensino de história previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de história na educação básica, nas discussões pedagógicas sobre o papel social do ensino de história para a formação de uma cidadania crítica e consciente e na discussão dos temas e conteúdos que devem ser trabalhados no currículo escolar de história.

Nessa concepção, a escola necessita ser uma instituição que se preocupe com a formação cidadã e crítica do educando, situando-o no seu contexto histórico como agente e transformador do seu tempo histórico e social. Sobre esse cenário, afirma Gasparello (2001, p. 90) que “as novas orientações para o currículo de ensino de História pretendem promover uma prática pedagógica aberta e dinâmica, preocupada fundamentalmente com questão da cidadania”.

Consideramos oportuno ressaltar que, conforme o que foi afirmado anteriormente sobre o saber docente e a produção curricular, o professor de história que atua na educação básica e no ensino médio não é o produtor dos conhecimentos que ministra em sala de aula. Sua função tem consistido em transmitir a cultura histórica e historiográfica acumulada ao longo do tempo, traduzindo-a em conteúdo escolar. Martín nos chama atenção que no ensino de história as possibilidades de várias interpretações da realidade histórica desaparecem, estando presente apenas uma linearidade dos processos históricos que conduziram, nos últimos quinhentos anos, com o advento do capitalismo, à modernidade e a uma seletividade dos conteúdos educacionais que são de fato importantes, em conformidade com o que pensa o professor e seus interesses, o que este autor chama de “monolinguismo do discurso histórico em sala de aula”. Para este autor esse aspecto se expressa no programa curricular da disciplina ordenado sequencialmente, “com conteúdos ensinados partindo-se sempre do menos complexo e mais distante no tempo e espaço, para o mais complexo e próximo na temporalidade do presente histórico” (MARTÍN, 2007, p. 62-70).

Essas concepções de história e de organização do seu ensino escolar manifestam-se na metodologia e nas estratégias didáticas do professor em aula, que foram traduzidas como método tradicional de ensino da disciplina:

Ao referir-se ao método tradicional, professores e alunos geralmente o associam ao uso de determinado material pedagógico ou as aulas expositivas. Existe uma ligação entre o método tradicional e o uso de lousa, giz e livro didático: o aluno, em decorrência da utilização desse material, recebe de maneira passiva uma carga de informações que, por sua vez passam a ser repetidas mecanicamente de forma oral ou por escrito com base naquilo que foi copiado no caderno ou respondido em exercícios pelos livros (BITTENCOURT, 2009, p. 226-227).

Esta prática educativa, que ficou conhecida como método tradicional do ensino da história, fundamenta-se na concepção de aluno e aprendizagem em que

ensinar é transmitir conhecimentos e aprender é ser capaz de repetir os conhecimentos tais como foram ensinados, ou melhor dizendo, como foram reportados pelo professor ao aluno, referindo-se assim, a ideia de que o aluno nada ou pouco sabe sobre o que lhe está sendo ensinado naquela situação pedagógica e que o contexto escolar pouco interfere neste processo de ensino-aprendizagem. Diante dessa concepção de ensino-aprendizagem, mesmo o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação em sala de aula, como computadores e projetores multimídias, apenas “envernizariam” de inovação e modernização essa mesma prática educativa tradicional, pois seriam apenas recursos facilitadores da mesma transmissão massante de conteúdos a serem apenas repetidos no processo de avaliação pelos alunos copistas e passivos.

Pensamos num conteúdo escolar da história que fundamentem nos alunos a criatividade, a criticidade e a responsabilidade social sem olvidar o patrimônio da cultura humana e historiográfica, em especial. Os conteúdos históricos a serem ensinados pressupõem conhecimentos e saberes do professor que transcendam ao aparato informacional da disciplina. Acreditamos que a prática educativa de história no seu cotidiano, mesmo condicionada pela estrutura organizacional e social, deve se manifestar através de conteúdos conceituais – aqueles que envolvem a abordagem de conceitos, fatos, teoria, hipóteses e princípios e se referem a capacidade de pensar o saber histórico na sua multiplicidade de ideias e concepções, fugindo do monolinguismo; conteúdos procedimentais – ou seja, aqueles que comunicam, buscam, aplicam, organizam, dispõem e transmitem os conteúdos conceituais, que manifestam por meio de atividades, tarefas, sequências ou esquemas experimentais-pedagógicos os conteúdos, exercitando procedimentos durante as aulas; e os conteúdos atitudinais, que por sua vez dão significado e valor aos conteúdos anteriores que estão presentes na prática educativa em história, pois apontam as normas, os valores, as virtudes, os comportamentos que subjazem todo conhecimento escolar, pois ensinar é também moldar mentes e comportamentos para a assunção de certas atitudes diante da vida e da realidade.

Requer, portanto, essa prática educativa criativa, crítica, contextualizada, o reconhecimento dos saberes da experiência e da cultura docente situados de forma reflexiva na e sobre atuação docente, pois “os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são formadores de todos os demais. É na prática

refletida que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática” (GHEDIN,2010,p.135). Os conteúdos em situação de aprendizagem levam os professores a condicionar sua ação ao que se passa em aula e o que está prescrito nos currículos da disciplina previsto nos documentos escolares ou advindos da política curricular oficial (nacional/estadual...). Mistér se faz, como afirma Ghedin, que essa condição seja superada, quando afirma este autor que

É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho (docente), superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas. Esta tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar. Isto supõe: que cada professor analise o sentido político, cultural e econômico que cumpre à escola; como esse sentido condiciona a forma em que ocorrem as coisas no ensino; o modo em que se assimila a própria função; com se têm interiorizado os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa. (GHEDIN,2010,p.137)

É preciso ter em mente a finalidade da educação escolar para entendermos a sua prática vívida e a afiná-la com a sociedade que queremos. Pois a prática educativa do professor, manifesta e, ao mesmo tempo é condicionada pela política educacional, pelas políticas curriculares nacionais, pelos documentos e orientações institucionais, pelos processos instituídos de avaliação do desempenho escolar, e, por fim, pela estrutura social e pelo momento histórico de cisão com a modernidade em que nos encontramos.

Não privilegiamos a mesma figura do professor se desejamos uma escola que desenvolva a autonomia ou conformismo, a abertura ao mundo ou o nacionalismo, a tolerância ou o desprezo por outras culturas, o gosto pelo risco intelectual ou a busca de certezas, o espírito de pesquisa ou o dogmatismo, o senso de cooperação ou o de competição, a solidariedade ou o individualismo(...). O que será colocado em prática depende da luta política e dos recursos econômicos. (PERRENOUD e THURLER, 2002, p.12-13)

Explorar leituras com plena significação e desenvolver todos os passos da compreensão histórica significativa na interpretação de um texto; perceber a distinção entre fatos históricos, informações produto de crenças e preconceitos, interligando o fato histórico com fenômenos estudados em outras disciplinas (...); perceber nos textos as informações corretas, separando teorias de hipóteses, buscando identificar problemas, relacionar culturas e épocas, refletindo sobre as perspectivas de solução; saber argumentar, isto é, encontrar pensamentos e raciocínios para se chegar a uma conclusão e, desta forma perceber as múltiplas interpretações

possíveis em qualquer informação (...); atribuir significação ao que seus alunos aprenderam, mostrando-se capaz de formular (com eles) propostas para resolver situações do presente, com base em alternativas encontradas no passado devem ser ações pedagógicas, mediadas pelas relações pedagógicas implementadas pelos docentes no processo sempre dinâmico, reflexivo e interativo no trabalho docente com seus alunos.

Entendemos, pois, que a prática educativa pode mobilizar essa e outras competências, dentro dos limites da atuação docente na escola real e no fazer cotidiano possível. A seguir visualizamos mais em detalhes o percurso do ensino de história no Brasil, condicionado pelas orientações curriculares formais e pelas análises de pesquisadores que vem desenvolvendo diversos trabalhos nesta área. Ana Maria Monteiro (2007), desenvolvendo pesquisas na Universidade Federal Fluminense, por exemplo, utilizando categorias sobre os saberes docentes e o ensino de história nos aponta que a prática educativa do professor de história apresenta “as marcas da trajetória de vida de cada professor, de sua formação, e da experiência profissional, e que se realiza num contexto de autonomia relativa no qual interagem outros sujeitos, saberes, práticas, integrantes da cultura escolar e do contexto mais amplo da sociedade” onde a escola está inserida (MONTEIRO, 2007, p.26-27).

### **2.3 Ensino de História no contexto da escolarização básica brasileira: cenários e reflexões**

A história, enquanto disciplina obrigatória dos currículos escolares oficiais começou a ser ensinada nas escolas brasileiras ainda na primeira metade do século XIX, logo após a independência do Brasil. De acordo com Magalhães (2003), predominou neste momento, e durante todo o século XIX, o ensino de uma história geral das civilizações de concepção eurocêntrica e com conteúdos programáticos determinados pelo Estado Imperial que deveriam ser seguidos por todas as escolas do país.



Ao longo do século XX, este modelo de disciplina escolar histórica passou a ser questionado. A criação da Revista *Annales*, fundada pelos historiadores franceses Marc Bloch e Lucien Febvre na Universidade de Estrasburgo (França), em 1929 (BURKE, 1991), alertava para o fato de que o modelo de produção historiográfico desenvolvido até aquele momento excluía outras dimensões da realidade humana que não apenas o político e a história dos líderes governamentais e Estados Nacionais. A partir daí, o movimento historiográfico conhecido como Escola do *Annales* criticava os textos e pesquisas históricas centrado nos fenômenos e personagens políticos e nos feitos dos governos e dos Estados. Fonseca (2003) afirma que até a primeira metade do século XX o ensino de história orientava-se por uma perspectiva tradicional, fundamentada no estudo dos grandes personagens da tradição política, preocupada com a sequência linear, progressiva e cronológica dos fatos e caracterizada pelo uso de materiais e metodologias de ensino mnemônicos e repetitivos.

A partir dos *Annales*, preocupou-se pela superação deste modelo de produção e disseminação historiográfica, denominado de história metódica ou positivista (BURKE, 1991). A concepção defendida pelos *Annales* procura identificar como cultura toda a produção humana, considerando qualquer vestígio da passagem do homem como fonte documental das mais variadas tipologias para o trabalho de construção histórica, operação intelectual realizada pelo especialista, o historiador. A preocupação com as pessoas comuns e com as mentalidades coletivas, substitui ou complementa a narrativa com a análise das estruturas econômicas e sociais, criticando o modelo tradicional de produção histórica disseminado pela escola metódica (BURKE, 1991; CRUZ, 2001).

A partir dos anos 1970, influenciado por essas mudanças internacionais na produção historiográfica impulsionadas pelo movimento concebido com “os *Annales*” e também pela crescente influência das produções de orientação pautas no materialismo histórico-dialético, tanto como teoria sócio-política empregada na explicação da subordinação do Brasil aos países mais industrializados, como inspiração ideológica aos movimentos políticos de resistência ao regime político imposto pelo golpe militar de 1964, ocorreram algumas significativas mudanças nas concepções que passaram a orientar o ensino de história no Brasil.

Os governos militares procuraram implementar um controle extremamente hierarquizado e burocrático sobre o sistema educacional brasileiro. Gasparello (2007) chega a afirmar que nesse período não há, no âmbito sobretudo da escolarização regular, uma reflexão sobre o ensino de história que permita compreender as relações entre passado e presente, nem entre o global e o regional da experiência histórica do nosso país, faltando articulação entre as dimensões espaço-temporais da história brasileira com a história internacional.

Essa situação aponta para um ensino de história reprodutivista do modelo de sociedade hierarquizada e elitista herdado desde o período colonial, contribuindo para a manutenção da ordem social e alterando pouco para formação da cidadania e da criticidade dos educandos. Além disso, como ensino encadeado de fatos episódicos e narrativas de líderes políticos oficiais da história brasileira desde as séries iniciais até o ensino médio, este modelo de história escolar, expresso nos livros didáticos e nos programas escolares da época, encontrava-se muito distante dos debates e produções historiográficas acadêmicas, contribuindo para um distanciamento da relação entre o ensino de história e a história ensinada e produzida nas Universidades e Centros de Pesquisa,

Assim repito, sem que o quiséssemos (pois o discurso era de superação das dicotomias referentes ao ensino de História: ensino-pesquisa, Universidade-Escola, teoria-prática, bacharelado-licenciatura), constituiu-se uma fronteira indesejada mas efetiva. A lógica do sistema educacional (neste período), infelizmente, não obedece aos desejos dos grupos que militam nessa área e, tirando algumas exceções pontuais, à academia permaneceu o papel de pesquisar o ensino de História, enquanto à Escola coube o papel de 'praticá-la' (CERRI, 2005, p. 9-10)

Somente ao longo dos anos de 1980, houve claramente uma discussão dos elementos que compõem a pesquisa e a prática educacional no que dizem respeito ao ensino de história para as escolas brasileiras,

Repensamos, criticamos os diversos aspectos constitutivos da educação, a história e seu ensino: desde a política educacional, os currículos, a gestão, a escola, o ensino-aprendizagem, os professores, os alunos, até os pressupostos, os métodos, as fontes e os temas (FONSECA, 2003, p. 31).

Bittencourt (2006), chama a atenção para a luta de pesquisadores e professores de história – sobretudo no âmbito da influência dos professores e pesquisadores de história presentes em algumas importantes universidades brasileiras como a Universidade de São Paulo e a Universidade Federal Fluminense (Niterói-RJ), bem como pelo papel exercido pelos diversos encontros regionais e

nacionais promovidos pela ANPUH (Associação Nacional de Pesquisadores Universitários em História), desde o fim da década 1970 e durante os anos 1980, em abolir o ensino de Estudos Sociais e de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) dos currículos escolares oficiais, disciplinas estas, que por sua vez, haviam sido implantadas pelos governos militares nos currículos da educação escolar brasileira (BITTENCOURT, 2006, p.15).

Esta autora ressalta, ainda, os embates pelo fim das licenciaturas curtas que formavam professores objetivando apenas a atuação docente da quinta a oitava série, nomeado, à época, de Primeiro Grau. O modelo educacional ainda vigente no início dos anos 1980 obedecia aos ditames da política educacional voltada para uma formação escolar tecnicista e irrefletida da realidade social, orientação impressa pelo regime militar. Esse modelo tecnicista caracterizava-se por fragmentar o currículo em planos de ensino e de curso, organizando em quadros sinópticos os objetivos, os conteúdos, os recursos e as estratégias didáticas e avaliação, normalmente um planejamento executado por especialistas anexos ou exteriores à escola, cabendo aos professores a sua execução. A crítica a este modelo e o desejo de superá-lo se alinhavam ao momento político de redemocratização e a democratização e ampla disseminação do ensino público (BITTENCOURT, 2006, p. 23).

As críticas e posteriores mudanças concebidas no final dos anos 1980, denunciavam o eurocentrismo e a linearidade cronológica e progressiva do ensino de história, com a periodização submetida à dimensão política da trajetória percorrida pelo Brasil enquanto país, anexa ao ensino dos fatos e acontecimentos da história do mundo ocidental. Os conteúdos ensinados nas escolas brasileiras, de acordo com Bittencourt, obedeciam a lógica da apresentação dos modos de organização política e no estruturalismo econômico, que imobilizava as ações dos indivíduos em sociedade, principalmente aqueles pertencentes às periferias do mundo ocidental desenvolvido.

A década de 1990 apresentou significativas mudanças na educação escolar brasileira devido à promulgação da Lei n. 9394 de dezembro de 1996, amplamente conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No que nos interessa em particular, o ensino médio e o ensino de história neste nível de

ensino, importa problematizar as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes neste período e os Parâmetros Curriculares Nacionais, implantados a partir de 1999.

Schmidt aponta que, a partir dessas orientações para a educação escolar, e em especial, para o ensino de história, podemos destacar três obras que esta autora considera como representativas dos indicativos da incorporação e proposição de novas perspectivas para a aprendizagem da história e que analisam a legislação pertinente e suas orientações: “Didática e Prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados” de Selva Guimarães Fonseca, publicado em 2003; “Ensino de História: fundamentos e métodos”, escrito por Circe Maria F. Bittencourt, editado pela primeira vez em 2004 e, “Ensinar História”, publicado pelas professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli também em 2004 (SCHMIDT, 2008, p.18)

Em geral, em todas essas obras há a concordância de que a proposta apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a história no ensino médio, no final dos anos 1990, assume uma concepção ampliada de currículo escolar em que os conteúdos são organizados por temas selecionados ou eixos temáticos, acreditando no potencial criativo e na iniciativa dos professores e das instituições escolares para planejarem e executarem as ações educativas.

Neste início do século XXI tem havido cada vez mais pressão para a amplitude e até a superação das fronteiras nacionais, no que se convencionou chamar de era da globalização. O ensino de história poderá caminhar para a direção da globalização dos conteúdos curriculares escolares, contribuindo para derrubar antigos contornos nacionais objetivando melhor dimensionar a relação entre os grupos humanos, suprimindo das práticas escolares conteúdos que possam estimular os antigos conflitos regionais.

Novas características e novos temas emergiram na última década em função do fim da experiência socialista soviética, da queda do Muro de Berlin, dos conflitos armados envolvendo os países do oriente islâmico e os Estados Unidos e dos atentados terroristas de 11 de setembro de 2001. Em vários países tem havido significativas mudanças no ensino de história na educação básica. Nos Estados Unidos, segundo Zarth, os novos referenciais curriculares nacionais representam um forte compromisso com o ensino de uma história em escala mundial e “pretendem

encorajar o estudante a questionar e pesquisar sobre o passado humano, para comparar padrões de continuidade e mudança em diferentes partes do mundo e examinar as histórias e características particulares de povos e civilizações” (ZARTH, 2004, p.114).

Por sua vez, a União Europeia tem estimulado projetos de pesquisa sobre as várias ciências humanas, consideradas de vital importância para a construção de uma identidade supranacional e, portanto, continental. Projetos como o “Eustory” organizado pela Fundação Körber (Alemanha) estudam o passado europeu “objetivando descobrir causas dos conflitos em nossas tradições”, segundo o texto introdutório desta iniciativa, “e nas nossas imagens históricas e políticas e consolidar a consciência de ideias históricas em política” (ANGVIK; BORRIES, 1997, p.7). Este projeto alemão tem ainda por meta “discutir os conceitos de História regional e nacional numa Europa unificada e num mundo globalizado (ZARTH, 2004, p.118).

No Brasil, recentemente, diversas pesquisas sobre o ensino de história (SILVA e FONSECA, 2007; FONSECA, 2003 e 2009; SIMAN, 2004; MONTEIRO, 2007) apontaram para as suas peculiaridades, suas diferenças e dificuldades. Esse campo de pesquisa vem ganhando força no Brasil, desde os anos 1990 apontando a emergência de grupos de pesquisadores universitários atuando em colaboração com professores da educação básica. Essas pesquisas tem procurado se constituir em “uma postura política de produção de saberes, transgressão, emancipação e transformação social” (SILVA e FONSECA, 2007, p.37).

Cada vez mais pesquisadores e professores têm refletido sobre as práticas de ensino, os modelos pedagógicos, os currículos, as tecnologias e os métodos de ensino, as inovações pedagógicas e as políticas de formação e qualificação docente, inicial, continuada e em serviço, em como o intercâmbio com pesquisadores e publicações de vários outros países, como Portugal, Espanha, Inglaterra e Estados Unidos em diversos eventos nacionais e internacionais organizados pelas diversas associações de pesquisa nesta área (SILVA; FONSECA, 2007, p.37-38).

Por isso, existem questões que se impõem ao professor de história, identificada como uma profissão docente nada fácil, principalmente se o professor almejar,

formar alunos capazes de raciocinar historicamente, criticamente e com sensibilidade sobre a vida social, material e cultural das sociedades; se ele reconhece que o conhecimento histórico é fruto de operações cognitivas e sociais de ordem complexa que exigem dos alunos o desenvolvimento de capacidades que dêem conta dessa complexidade e, ainda, se ele reconhece que a aprendizagem será mais significativa e afetiva se ele der conta de promover o trânsito entre os conhecimentos e as representações que os alunos já trazem e o 'novo' conhecimento a ser apropriado (SIMAN,2004, p. 81-82 )

afirma Siman (2004), do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, partindo das considerações de um projeto sob sua orientação que versava sobre a formação da consciência histórica nos estudantes do ensino médio e o papel dos professores nesse processo, desenvolvido em escolas públicas de Belo Horizonte há alguns anos atrás (2004, p. 81-82).

O professor de história poderá conduzir seus alunos a questionamentos críticos ou poderá contribuir para a manutenção da ordem que marginaliza vários grupos humanos. Pois, a história e seu ensino escolar “exercem um papel decisivo na formação da consciência histórica dos alunos e da sociedade em geral, sobretudo quando identificamos uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades” (FONSECA, 2003, p. 38).

O professor de história, então, precisa se conscientizar do papel social que exerce diante dos alunos, “preocupando-se em ajudá-los a compreender e, – esperamos- a melhorar o mundo em que vivem” (PINSKY; PINSKY, 2008, p. 22).

Sendo assim, o ensino escolar de história na educação básica e, em especial, no ensino médio, cumpre um papel preponderante na construção da identidade social e cultural dos estudantes enquanto cidadãos e sujeitos da sua cultura e da sua temporalidade histórica.

A legislação educacional brasileira, concebida e aplicada durante os anos 1990 e suas significativas diferenciações em relação às leis anteriores que regiam o sistema educacional brasileiro, buscaram atingir os objetivos básicos da educação escolar básica que consiste, sobretudo em formar cidadãos para a vida em sociedade e, também, formar trabalhadores para as novas demandas do mercado profissional, segundo as exigências da economia global e altamente competitiva em uma sociedade multicultural e diversa. Esta legislação inspirou-se sobremaneira em

obras que abordam os saberes necessários para o século XXI conforme o proposto por Delors (1999).

A partir do estudo das práticas pedagógicas em história no ensino médio, entendemos ser possível identificar a importância dos saberes e conhecimentos docentes que são vivenciados na prática pedagógica, com ênfase na retradução que assumem os saberes curriculares e os saberes experienciais nesta prática, pois esses saberes docentes diversos oriundos da formação inicial e continuada acabam por adquirir uma configuração na realidade escolar regular e diária, sendo, portanto, os saberes que, de fato, determinam a ação docente, conforme afirmam Tardif et al.

Os saberes que orientam a prática não provêm das instituições de formação ou dos currículos, esses não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes práticos, e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são constituintes dela enquanto prática docente [...] são a cultura docente em ação (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 2001, p.228).

Finalizamos esse momento de fundamentação e contextualização das categorias de pesquisa afirmando que o entendimento da prática pedagógica no ensino de história deve buscar atender as orientações curriculares formais contidas nos documentos que organizam o sistema educacional brasileiro. Obviamente ninguém prega a “ilegalidade” ou a “informalidade”, não em sua consciência, sobretudo em se tratando de tão caro instrumento de consolidação e ampliação da democracia, bem como de preparação para a vida em sociedade como é a educação escolar. Também, as críticas ao modelo de pedagogia por competência ou voltada para a preparação ao mercado de trabalho, encontrados em alguns autores citados até aqui, não significam uma educação para formar “incompetentes” ou “ociosos”. Refletem apenas que no entender desses autores – tornando difícil a não concordância com suas ideias - o desejo de que a educação não deva só ser transmissora e reprodutora de conhecimentos e informações alocados no patrimônio cultural acumulado pela humanidade por meio da cultura escolar, mas geradora e construtora de conhecimentos que realmente adquiram significado, importância e vitalidade para os educandos do ensino médio.

Assim, portanto, assumimos a compreensão de que o ensino e aprendizagem da história se constitui em uma diversidade de experiências multidimensionais e polissêmicas que se reorganiza e se reestrutura em práticas curriculares, vividas pelos professores e seus alunos, adequando práticas sob o enfoque de saberes docentes diversos. Objetiva-se, assim contribuir para descortinar essa temática, mas também e, sobretudo, fomentar um debate profícuo a respeito, pois

Seus múltiplas relações com as várias dimensões da sociedade, sua posição como instrumento científico, político, cultural para diferentes grupos, indica a riqueza de possibilidades para seu estudo e o quanto ainda há para investigar (FONSECA, 2004, p.28).



### **3. O CURRÍCULO DIANTE DOS PROFESSORES: LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.**

Ao longo deste capítulo procuraremos produzir uma revisão sobre a trajetória da construção do currículo oficial para a disciplina história no ensino médio brasileiro a partir dos documentos que orientam a política curricular nacional inseridas no contexto de reformas educacionais empreendidas desde a década de 1990 até a atualidade. Isto posto, intencionamos percorrer as orientações curriculares propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN's) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para a disciplina história na etapa escolar do ensino médio em busca das determinações e imposições curriculares para esta área disciplinar na escolarização de nível médio recente, efetuando uma descrição e análise do currículo prescrito e oficial para este nível de ensino. Ao final deste capítulo fazemos considerações sobre as Orientações Teórico-Methodológicas para o ensino de História elaborado pela Secretaria Estadual de Educação-PE, que prescreve a política curricular oficial para este componente curricular do Ensino Médio em Pernambuco.

#### **3.1. Legislação educacional e políticas curriculares nacionais: os imperativos da ordem atuando sobre a prática docente.**

A Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece que o ensino médio assuma o caráter de ser o prosseguimento e o aprofundamento do ensino fundamental, formando para o trabalho e para a cidadania, preparando o estudante para cursar os níveis superiores da educação escolar. A respeito da preparação para o mundo do trabalho a LDBEN determina em seu artigo 2º que,

A educação dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da 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/MEC,1996, art.2º ).

Entretanto, apesar do seu caráter preparatório para a vida econômica, a LDBEN discorre de forma superficial sobre a formação integral dos indivíduos e a estruturação de uma postura crítica sobre a sociedade a sua volta.

Sobre o ensino médio, a LDBEN o aborda na seção IV, artigos 35º e 36º. No art. 35º, o ensino médio é designado como a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos que tem como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV- a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL/MEC,1996, art.35).

Ainda em concordância com a LDBEN, caberia ao Conselho Nacional de Educação (CNE) com relação ao currículo, instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o ensino médio. Em 26 de junho de 1998, através da Resolução n. 3 foram instituídas essas diretrizes, constituindo-se o primeiro documento corolário desse movimento de alteração curricular engendrado a partir das mudanças no sistema educacional propostas pela LDBEN a partir dos anos 1990. As DCN's para o ensino médio assumem, a partir de então, o papel de desdobramento curricular da LDBEN, pois coube as primeiras estabelecerem o currículo nacional prescrito, no que diz respeito ao elenco das disciplinas escolares, à seleção dos conteúdos a serem ensinados e os objetivos, as competências e habilidades a serem formadas e desenvolvidas pelos educandos em cada disciplina escolar do ensino médio.

As DCN's para o ensino médio expressas pela Resolução n. 3 de 26 de junho de 1998 prescreviam que “a organização do currículo e das situações de ensino e aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com os princípios estéticos, políticos e éticos”. Estes princípios, como orientação a elaboração curricular, constituem-se em: a Estética da sensibilidade, relacionada a

capacidade criativa e à superação da padronização; a Política da Igualdade, que partiria do reconhecimento dos direitos humanos, direitos e deveres do cidadão e objetivariam a construção de igualdade e identidades relacionadas aos bens sociais e culturais; III) a Ética da Identidade, esta pela qual se deveria buscar a superação entre a dicotomia do mundo moral e do mundo natural.

Esta Resolução n. 03/1998 prescreviam ainda que o ensino médio deve ser orientado pelos princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, Interdisciplinaridade e Contextualização. Esses princípios orientam as bases de estruturação do currículo de base nacional para o Brasil.

O Ministério da Educação brasileiro, em consonância com a tendência mundial de organização dos currículos e sistemas escolares, presente em diferentes países a partir dos anos 1990, determinou, em cumprimento a LDBEN como finalidade educacional para os três anos que compõe o ensino médio “propiciar uma formação ética, desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico, preparar para o mundo do trabalho e desenvolver a competência de continuar a aprender” (LDBEN, art.35º), conforme visto acima. No que diz respeito ao currículo propriamente dito, contudo, a LDBEN, em seu artigo 36 especifica que este:

I-destacará a educação tecnológica básica, a compreensão da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II- adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III- será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

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

I- Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II- Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III- Domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania;

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

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

Parágrafo 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições, especializadas em educação profissional (BRASIL/MEC, 1996, art.36).

A Base Nacional Comum (BNC), que vem a ser a orientação elementar prevista em lei para a elaboração do currículo das disciplinas escolares, está prevista no artigo 26 da LDBEN e passou a ser instituído pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) em 1999.

Com respaldo no artigo 26 da LDB, o qual preceitua que 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”, a Resolução 3/98 (Art. 11) indica que a base nacional comum terá 2.400 horas (75%), acrescidas da parte diversificada (25%).

Por sua vez, esta base nacional deveria respeitar a autonomia das redes de ensino e dos estabelecimentos escolares. A BNC é complementada, conforme as orientações previstas em lei, por uma parte curricular diversificada a cargo das redes escolares e dos estabelecimentos de ensino.

A Base Nacional Comum (BNC) de acordo com os PCN's para o ensino médio,

Não pode constituir uma camisa de força que tolha a capacidade dos sistemas, dos estabelecimentos de ensino e do educando de usufruírem da flexibilidade que a lei não só permite, como estimula (Brasil, 2002,p.38).

No entanto, essa flexibilização curricular estimulada pela permissão que a lei concede para as escolas e professores na elaboração dos currículo é relativa e contestável. O Estado brasileiro, através do MEC/Câmara da Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação (CNE) controla indiretamente a elaboração dos currículos através das DCN's, dos PCN's e dos respectivos exames avaliativos nacionais estabelecidos pelo Sistema da Avaliação da Educação Básica (SAEB) instituído em 2003, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) já que são estes documentos e instrumentos que acabam por instituir formalmente os currículos escolares em todo o país para as redes de ensino, as escolas e os docentes, por conseguinte.

Mesmo assim, as DCN's do Ensino Médio, oriundas do Parecer n.15/98 também enfatizam esta autonomia pedagógica e administrativa dos estabelecimentos escolares como fator de significativa importância para a elaboração curricular. Em um trecho deste Parecer, relatado por Nunes (2002,p.52 e 53), identificamos essa situação:

Mais que um conjunto de regras a ser obedecido, ou burlado, a LDB é uma convocação que oferece à criatividade e ao empenho dos sistemas e suas escolas a possibilidade de múltiplos arranjos institucional e curriculares inovadores. É da exploração dessa possibilidade, muito mais que do cumprimento burocrático dos mandamentos legais que deverão nascer as diferentes formas de organização do ensino médio.

No entanto, essas propostas curriculares de caráter nacional, apesar da evidenciação legal da criatividade e da inventividade que deve fazer parte das escolas de ensino médio, acabam por considerar as instituições escolares como um espaço idealizado e irreal.

A Resolução n. 03/98, esta que estabelece as DCN's para o ensino médio, oriunda do Parecer n. 15/98 do CNE/CEB determina que a base nacional comum do ensino médio deveria orientar, neste sentido, a proposta pedagógica da escola para que esta venha a utilizar os princípios axiológicos (Estética da Sensibilidade, Política da Igualdade e Ética da Identidade) e os princípios pedagógicos (Interdisciplinaridade e Contextualização) para o desenvolvimento de conteúdos disciplinares que possibilitem a constituição, por parte dos educandos, de competências e habilidades que procurem:

- Vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social;
- Compreender os significados;
- Ser capaz de continuar aprendendo;
- Preparar-se para o trabalho e o exercício da cidadania;
- Ter autonomia intelectual e pensamento crítico;
- Ter flexibilidade para adaptar-se a novas condições de ocupação;
- **Compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos;**
- **Relacionar a teoria com a prática.** (BRASIL/MEC,1998,p.58, grifo nosso).

Dessa forma, a Base Nacional Comum acabou por ser dividida em três áreas do conhecimento correspondentes às suas finalidades, são elas:

- 1) Linguagem, Códigos e suas Tecnologias: nelas estão incluídas as competências referentes à constituição de significados importantes para a aquisição e formalização dos conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania.
- 2) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: estão destacadas as competências relacionadas à apropriação de conhecimentos da física, química, biologia e das suas interações ou desdobramentos como formas indispensáveis de entender e significar o mundo de modo organizado e racional bem como “de participar do encantamento que os mistérios da natureza exercem sobre o espírito que aprende a ser curioso, indagar e descobrir”.
- 3) Ciências Humanas e suas Tecnologias: enfatizam as competências relacionadas à apropriação dos conhecimentos respectivos a essas ciências com suas particularidades metodológicas, nas quais o exercício da indução é indispensável (BRASIL/MEC, 1998)

### **3.2 As Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais: as faces da recente política curricular brasileira**

A partir de 13 de julho de 2010 foram instituídas por meio da Resolução n. 04 do CNE/CEB as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Esse novo documento estabelece as atuais DCN's gerais para o conjunto orgânico das etapas e modalidades da Educação Básica “baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo” (BRASIL, 2010, p.01).

De acordo com essas novas DCN's para a Educação Básica, na organização da escolarização devem ser observadas essas Diretrizes para todas as etapas, modalidades e orientações temáticas “respeitadas as suas especificidades e a dos sujeitos que se destinam (2010, p.07).

A exemplo do que ocorria na Resolução n. 15/1998 que orientava as DCN's para a Educação Básica até 2010, esse novo documento expresso na Resolução n. 04/2010 em seu artigo 26º estabelece o ensino médio como etapa final do percurso formativo da Educação Básica. Por sua vez, o ensino médio deve estar orientada por princípios e finalidades, dos quais destacamos:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; [...]

III - o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática.

Esta Resolução n. 04/2010 estabelece ainda que o ensino médio deve manter princípios que se encontrava nos documentos anteriores, como por exemplo,

uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho, ou facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológicas; na cultura como ampliação da formação cultural ( p.09).

De acordo com os princípios orientadores para o ensino médio encontrados nestas novas DCN's para a Educação Básica (2010), a definição e a gestão curricular devem obedecer a uma lógica que se dirija aos estudantes “considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado” (2010,p.09). Caberá aos sistemas educativos elaborarem currículos flexíveis, com alternativas diversas, possibilitando que os educandos desta etapa possam “escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações” (2010,p.10) objetivando-se que seja assegurada a permanência dos estudantes por todo o período regular do ensino médio, que é de no mínimo três anos, e assim, possa ser concluída a Educação Básica prevista.

Pela Resolução n. 04/2010 são elementos constitutivos para a operacionalização destas novas DCN's, “o projeto político-pedagógico e o regimento escolar, o sistema de avaliação; a gestão democrática e organização da escola; o professor e o programa de formação docente” (p.13).

Analisando essas novas DCN's para a educação básica, Kuenzer afirma que o compromisso com a construção de condições objetivas e efetivas para que o ensino médio se efetive como integrante da educação básica, “o que remete não só à universalização, mas ao tratamento integrado do trajeto curricular a ser percorrido da educação infantil ao ensino médio” (KUENZER, 2010, p.854). Essa posição assumida pelo documento curricular favorece a democratização da oferta da

educação básica pública com qualidade para toda a população, em especial para os mais pobres.

Outro ponto a ser ressaltado é o fato de que a União assume a coordenação da política nacional de educação, objetivando articular os diferentes sistemas de ensino, seus níveis e modalidades.

As DCN's para a educação básica definida pela Resolução n. 04/2010, no título V, que trata da organização curricular afirma que a escola de Educação Básica deve ser o espaço de ressignificação e recriação da cultura humana herdada, “reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do país” (BRASIL, 2010, art. 11º). Assim, a construção curricular deverá se configurar como o conjunto de “valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuam intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos” (BRASIL, 2010, art. 13º).

Entretanto, Kuenzer afirma também que as novas DCN's, no que diz respeito, em especial ao ensino médio, em sua prescrição curricular contribui de forma desfavorável para uma formação para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho, pois priorizam,

propostas pedagógicas academicistas, caracterizadas ainda por uma concepção de aprendizagem tipicamente taylorista/fordista, fracamente vinculada à prática social e à realidade do jovem na atualidade e centrada em disciplinas fragmentadas, tratadas formalmente, que articulam precariamente teoria e prática e que, de modo geral, não promovem o que é a finalidade do ensino médio: o desenvolvimento da autonomia intelectual, ética e estética (KUENZER, 2010, p.869).

Uma prescrição curricular que enfatiza os conhecimentos, sobretudo os disciplinares e curriculares, em detrimento dos valores sociais, procedimentos e atitudes necessários para a vida em coletividade é uma característica encontrada na lei pois, apesar de prever que o currículo escolar deva difundir valores fundamentais do interesse social, no Parágrafo 2º do Artigo 13º encontramos que

Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do **conhecimento**, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com **os conhecimentos historicamente acumulados** e contribuindo para construir as identidades dos educandos (BRASIL, 2010:art.13, grifo nosso).



A preocupação com os conhecimentos a serem ensinados e a centralidade do currículo em conhecimentos disciplinares escolarizados é uma forte característica das DCN's apontada por Macedo (2012). Procurando rever a centralidade do conhecimento nas definições curriculares que é possível encontrar nas DCN's, Macedo chama atenção da necessidade de permitir a diferenciação entre educação e ensino, sob pena de não poder ser superada a predileção encontrada no documento pelos conhecimentos e a influência desta concepção na elaboração dos projetos político-pedagógicos das instituições escolares, olvidando-se uma educação escolar centrada em valores, procedimentos e práticas de outras dimensões não-disciplinares.

O que podemos perceber, dessa forma, é que há uma clara aproximação das DCN's com uma concepção de prática pedagógica orientada pelos conhecimentos, reduzindo essas orientações curriculares ao ensino e aos aspectos didático-pedagógicos. Nas DCN's de 2010, como aponta Macedo (2012) o conhecimento é construído social e historicamente, mas também é uma ferramenta utilitarista à serviço da técnica e da aplicabilidade ao mundo do trabalho. O artigo 14º das DCN's expõe às fontes dos conhecimentos acumulados ao longo do tempo e dos aspectos da cultura humana a serem ressaltados,

Art. 14 – A base nacional comum na educação básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico, no mundo do trabalho, no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais, na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (BRASIL, 2010, art. 14º).

Compreendemos, como Macedo (2012) apresenta, que apesar das fontes de conhecimento elencadas nas orientações serem variadas, outros parágrafos das DCN's apontam claramente para uma ênfase na necessidade de preservar a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, além de explicitar a instrumentalidade do conhecimento, qualificando os campos do conhecimento como lugares difusores daqueles saberes fundamentais para a composição dos conteúdos escolares e elaboração, portanto, dos currículos e projetos pedagógicos institucionais.

Obedecendo a essas prescrições, seguindo os ditames de uma política curricular com base em conteúdos científicos e disciplinares, as DCN's se manifestam mais próximo da realidade escolar, sobretudo das redes públicas de ensino, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Esses parâmetros, conforme abordado acima, correspondem à organização curricular defendida pelas DCN's que divide os elementos constitutivos do currículo por áreas de conhecimento que congregam diferentes disciplinas escolares.

Contudo, cabe ressaltar que para orientar os currículos do ensino fundamental e médio os Parâmetros Curriculares Nacionais ainda em voga foram elaborados com base nas orientações estabelecidas ainda pela Resolução n. 03/98, ou seja, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais anteriores a 2010. Ainda não ocorreram as devidas atualizações nos PCN's. Esta situação denota como há um descompasso das políticas curriculares oficiais e as necessidades e demandas da escolarização cotidiana vivenciada no interior das instituições de ensino, sobretudo das escolas públicas, já que estas costumam pautar a elaboração de seus programas e projetos pedagógicos a partir das orientações curriculares oficiais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o ensino médio, na área de Ciências Humanas e suas tecnologias estão agrupados conhecimentos e suas competências para as áreas de História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Política e Filosofia. Não há, como aponta Silva e Fonseca (2007:59), "lista de conteúdos, temas e subtemas, mas um elenco de competências a serem desenvolvidas pelos alunos".

Por sua vez, essas competências próprias para as ciências humanas e para a história, em especial, de acordo com os PCN's para o ensino médio, abrangem:

A capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimentos (BRASIL/MEC, 2002, p.24).

Analisando essas orientações pedagógicas pautadas no desenvolvimento das competências, Acácia Kuenzer faz uma crítica contundente a este modelo

pedagógico adotado pelas formulações do MEC para orientar Ensino Médio, que segundo esta autora, preocupam-se com a racionalização, os conhecimentos científicos e pragmáticos e a intelectualização dos processos educativos como resposta do cálculo econômico, da razão científica e técnica e da economia empresarial de mercado, assim como da previsão e da planificação tecnicista no sentido amplo:

Os próprios textos do MEC usados nos debates sobre o ensino médio reconhecem que este novo paradigma foi incorporado nos documentos e nos discursos oficiais, sem ainda estar presente na prática escolar; em resumo a proposta veio do alto, sem que se saiba como trabalhar com ela, para além das dimensões doutrinárias presentes nas diretrizes e da mera citação formal nos planos das escolas [...] se entendemos competência como síntese de múltiplas dimensões, cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras, elas são históricas, e portanto extrapolam o espaço e o tempo escolar, e só se evidenciam em situações concretas da prática social [...] elas parecem extrapolar de longe a finalidades e a capacidade dos alunos do Ensino Médio e provavelmente de muitos dos alunos da Pós-graduação! (KUENZER, 2002, p.17-19).

Ainda de acordo com os PCN'S para o ensino médio em história espera-se do professor na sua atuação docente através da sua prática pedagógica o aperfeiçoamento de competências e habilidades em seus alunos (BRASIL/MEC, 2002) e assim, para que desenvolvam os conhecimentos históricos nos estudantes,

É necessário desenvolver competências de representação e comunicação, investigação, compreensão e contextualização cultural, o que implica o aluno saber ler, analisar, contextualizar e interpretar fontes documentais, dentre outras habilidades (SILVA; FONSECA, op cit.p.60).

A articulação entre as disciplinas da área temática de ciências humanas, segundo os PCN's para o Ensino Médio, tratam do desenvolvimento de competências que subsidiam o estudante a refletir sobre si mesmo e a participar ativamente do mundo social, cultural e profissional, de maneira crítica e consciente. Os PCN's para a história propõe que a abordagem do conteúdo para orientar a ação docente seja realizada com base em temas e indica a História Social e Cultural como forma de rearticular os acontecimentos de história política e econômica.

Em 2006, através de um documento intitulado Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), afirma-se que o objeto histórico por excelência são todas as ações humanas, na dimensão espaço-temporal, cabendo a escolha das temáticas de ensino aos assuntos dos conteúdos escolares – como apontamos

acima a partir das críticas de Macedo e Kuenzer e do posicionamento teórico e metodológico assumido por professores e escolas em seus projetos pedagógicos.

Importa perceber quais os conceitos e procedimentos de análise e interpretação, construídos e empregados na e pela prática da produção do conhecimento, são imprescindíveis para permitir aos alunos do ensino básico apropriarem-se de uma formação histórica que os auxilie em sua vivência como cidadãos. Os conceitos fundamentais para o ensino médio na disciplina história são: história; tempo e temporalidades históricas; sujeitos históricos; trabalho; poder; cultura; memória e cidadania.

Segundo Bezerra (2008, p.41) esses conceitos fazem parte do arcabouço construído através dos tempos, pela ação e prática de pesquisa dos historiadores, visto que, “independentemente das mais variadas concepções de mundo, posicionamentos ideológicos ou proposições de ordem metodológica, não há como não trabalhar com esses conceitos, ou pelo menos, com uma parte importante deles”.

Ainda para este autor esses conceitos “são imprescindíveis para que os alunos saídos da escola básica tenham uma formação histórica que os auxilie em sua vivência como cidadãos” (BEZERRA, 2008, p. 41-42).

Cabe a prática pedagógica exercida na especificidade do ensino de história em sua materialidade cotidiana a expressão dos conteúdos e procedimentos próprios que serão as elaborações escolares desses conceitos norteadores do conhecimento escolar em história. São as experiências, os conhecimentos, os saberes e as ações docentes que dão vida às propostas e orientações advindas dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – que os complementa no âmbito das construções curriculares - no processo de ensino-aprendizagem em história vividos na prática escolar.

Ciampi considera que são as concepções e conhecimentos dos professores, oriundos da sua formação inicial e permanentemente ressignificados na sua prática que, de fato, constroem a prática pedagógica da história, do seu planejamento à execução e avaliação pois,

[...] sabemos que tudo que fazemos está, direta ou indiretamente, ligado às nossas concepções e valores. A definição de uma proposta de curso, de um objeto e a forma de tratá-lo estão ligados [...] a uma visão de mundo, a uma posição política em seu sentido mais amplo, e que se concretizam, para um professor de história, em sua visão do ensino-aprendizagem e da própria história (CIAMPI,2008,p.165).

Segundo Bittencourt, a história apresentada para o ensino médio pelos PCN's "mantém a organização dos conteúdos por temas, mas sem elencá-los ou apresentar sugestões" (BITTENCOURT, 2009, p.118), conforme aponta também Silva e Fonseca anteriormente citado. Entretanto, a formulação curricular encontrada nos PCN's para a História tem o cuidado com a enunciação das tendências históricas contemporâneas que devem orientar de forma coerente com a atualidade do pensamento e da prática de pesquisa histórica o ensino desta disciplina no nível médio. Segundo Bittencourt, permanece a tendência de fundamentos apoiados na história social e cultural, que, entre outros aspectos visa introduzir diferentes sujeitos no fazer histórico (2009, p.118-119).

Segundo ainda essa autora, a história social proposta no documento busca a superação de uma visão histórica pautada no marxismo ortodoxo e estruturalista, com a inclusão das vivências e experiências cotidianas, das representações simbólicas e dos valores culturais e políticos. Incorpora nessa proposição curricular, "as contribuições tanto da história conhecida como neomarxista, dos ingleses como E.P. Thompson e do italiano Ginzburg, como das tendências da nova história francesa".

O próprio documento dos PCN's para o ensino médio de História afirma que:

O estudo de novos temas, considerando a pluralidade de sujeitos em seus confrontos, alterando concepções calçadas apenas nos grandes eventos ou nas formas estruturalistas baseadas nos modos de produção, por intermédio dos quais desaparecem de cena homens e mulheres de carne e osso, tem redefinido igualmente o tratamento metodológico da pesquisa (PCN+, MEC, 2002,p.21).

Na constituição das temáticas e ideias que devem compor os conteúdos curriculares de história encontram-se o respeito às demandas dos movimentos sociais, em especial negro e indígena, contra o racismo, os preceitos, a marginalização e as diversas formas de exploração e discriminação. Esses movimentos conquistaram, nos últimos anos, espaços e resultados no campo da cultura da escolarização e da construção da cidadania plena.

No que diz respeito em particular às políticas curriculares que afirmam conquistas dos movimentos sociais citados anteriormente encontramos a Lei Federal. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que determinou a obrigatoriedade da inclusão da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo das redes escolares. Em 2004, foram emitidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana. Estas Diretrizes oriundas da Resolução n. 01 do CNE de 07 de junho de 2004 foram possíveis pela alteração da LDBEN promovida pela Lei n. 10.639/2003 que acrescentou dois novos artigos referentes ao ensino de História,

Art. 26A – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Parágrafo 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluíra o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, Lei n. 10639, 2003, art. 26A).

Na continuidade das lutas e reivindicações dos movimentos sociais por novas políticas públicas foi instituída a Lei Federal n. 11.645 de 10 de março de 2008, que promoveu novas mudanças na LDBEN, modificando a Lei n. 10.639, determinando desta vez a obrigatoriedade da inclusão do estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos ensinos fundamental e médio das escolas públicas e privadas. As alterações foram empreendidas no artigo 26-A e seus respectivos parágrafos que passaram a ter a seguinte redação:

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. (Redação dada pela Lei 11.645, de 2008).

Parágrafo 1º - O conteúdo programático a que se refere este artigo incluíra 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 a história do Brasil. (Redação dada pela Lei 11.645, de 2008).

Parágrafo 2º - Os conteúdos referentes a 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. (Redação dada pela Lei 11.645, de 2008).

Além de procurar atender às demandas históricas dos movimentos sociais negros e indígenas que reivindicavam serem contemplados em suas lutas, práticas e manifestações culturais pela educação escolar básica, a inserção destas temáticas na legislação, e conseqüentemente nas propostas curriculares, procura contribuir para solucionar o problema dos elevados índices de evasão, repetência e reprovação escolar bastante comuns entre jovens afrodescendentes e indígenas, sobretudo no ensino médio brasileiro como apontam alguns pesquisadores (FERNANDES, 2005).

Os objetivos para o ensino de história no ensino médio nos documentos oficiais que orientam a política curricular nacional compõe um capítulo a parte. Os analistas do ensino de história apontam a questão “por que estudar história?” como orientadora dos objetivos do ensino de qualquer conteúdo estabelecido desta disciplina e que estes devam estar claramente definidos nas propostas e nos documentos curriculares. Como também, espera-se que esses objetivos devam estar presentes e claros nos planejamentos elaborados pelas escolas e professores, possíveis de serem compreendidos pelos educandos do ensino médio na disciplina história em todo o percurso da experiência escolar. Segundo Selbach et. al. (2010, p.42) os objetivos do ensino de história devem “não apenas ser bem conhecidos pelos professores, mas devem, sobretudo, constituir sua meta. Os objetivos devem estar presentes em todas as atividades e justificar toda a avaliação de aprendizagem essencial ao ensino”.

De acordo com os PCN's o objetivo primordial do ensino de história no ensino médio,

é o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas que conduzam à apropriação por parte dos alunos, de um instrumental conceitual que lhes permita analisar e interpretar as situações concretas da realidade vivida e construir novos conceitos e conhecimentos (BRASIL/MEC, 2002, p.77).

Neste sentido, ressaltam-se nos documentos curriculares oficiais dois claros elementos constituintes dos conceitos estruturadores para o ensino de história: a constituição de identidades e a formação da cidadania.

A construção do “eu” e do “outro”, assim como a construção do “eu” e do “nós” não ocorre no vazio. Essas construções têm lugar nos diferentes contextos da vida humana e nos diferentes espaços de convívio social em que os indivíduos e os grupos atuam, baseando-se no reconhecimento de semelhanças e, simultaneamente, de diferenças, bem como no de mudanças e permanências [...] Ao sintetizar as relações entre as durações e a constituição da memória e da identidade sociais, o ensino de História, desenvolvido por meio de atividades específicas com as diferentes temporalidades, especialmente da conjuntura e da longa duração, pode favorecer a reavaliação dos valores do mundo de hoje, a distinção de diferentes ritmos de transformações históricas, o redimensionamento do presente na continuidade com os processos que o formaram e a construção de identidades com as gerações passadas (BRASIL, 2002, p.74).

À história escolar caberia a constituição de identidades múltiplas, onde a identidade nacional patriótica seria uma dentre as possíveis. Bittencourt (2009, p.121) afirma que “a identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a ser constituídas pela História escolar, mas, por outro lado enfrenta o desafio de ser entendida em suas relações com o local e o mundial”.

A questão da formação da cidadania constitui-se em um dos problemas enfrentados pelo ensino de história na educação escolar, ao lado da questão da constituição das identidades. A contribuição da disciplina história no ensino médio objetiva fomentar a formação da cidadania associada explicitamente à constituição do cidadão político. Nesse sentido, “é que se encontra, em inúmeras propostas curriculares, a afirmação de que a História deve contribuir para a formação do cidadão crítico, termo vago, mas indicativo da importância política da disciplina” (BITTENCOURT, 2009, p.121).

Os PCN's, em sua proposição curricular, orientam que o ensino de história deverá aperfeiçoar competências e habilidades nos educandos para que estes possam desenvolver seus conhecimentos históricos. É necessário, de acordo com os PCN's de História para o ensino médio (2002), que os estudantes desenvolvam competências de representação e comunicação, investigação e compreensão e, contextualização cultural. Sobre a competência de representação e comunicação diz os PCN's:

Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção [e] produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir de categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico. (BRASIL/MEC, 2002, p. 74).



No que diz respeito a investigação e compreensão enquanto competência da aprendizagem em história objetiva-se que o educando seja capaz de

Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais históricas [,] estabelecer relações entre continuidade/permanência e rupturas/transformações nos processos históricos [,] construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos, simultaneamente, como sujeito e como produto dos mesmos [e] atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos ‘lugares de memória’ socialmente instituídos (BRASIL/MEC, 2002, p. 75).

Ainda entre as competências e habilidades previstas para serem desenvolvidos através do ensino de história, no que diz respeito à competência de contextualização sociocultural, os educandos do ensino médio devem, de acordo com os PCN's

Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e as outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação [,] situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade” [,] comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos [e] posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (BRASIL/MEC, 2002, p. 76).

Assim, esperando que o ensino de história realize a articulação entre os conceitos estruturadores, acima elencados, e as competências e habilidades que os documentos oficiais apontam como necessárias ao educando no novo ensino médio brasileiro, acredita-se, como afirma Silva e Fonseca (2007, p. 61) que,

Ao ensino de história cabe o papel educativo, formativo, cultural e político e sua relação com a construção da cidadania perpassando os diferentes períodos políticos da história da sociedade brasileira. Desse modo, nos PCN's, fica evidente a preocupação de localizar no campo da história questões que remetam ao tempo em que vivemos, como a identificação da heterogeneidade, a distinção das particularidades da cidadania cultural, a política da convivência e da tolerância em relação ao diferente.

Nos PCN's para o ensino de história, que apontam essa necessidade da articulação acima apresentada e do alcance dos objetivos e finalidades educativos a serem considerados, com base no pressuposto da “impossibilidade de estudarmos [no ensino médio] o conteúdo total da história humana, e consciente de que toda organização de conteúdos programáticos opera por seleções” (BRASIL/MEC, 2002, p.77), identificamos, ao final do documento curricular, uma prescrição de

organização programática, a partir de eixos temáticos, que podem ser trabalhados pelo professor numa duração temporal que até mesmo ultrapasse a de um ano letivo regular, conforme a organização de cada instituição escolar.

Abaixo, transcrevemos esses eixos temáticos e sua articulação com os conceitos estruturadores da disciplina conforme estabelecem os PCN's de história para o ensino médio:

Tabela 1. **Sugestão de Organização de Eixos Temáticos em História, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/MEC, 2002).**

| EIXOS TEMÁTICOS                       |  |
|---------------------------------------|--|
| Cidadania: diferenças e desigualdades |  |
| Temas                                 | Subtemas   |
| 1. O Cidadão e o Estado               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A definição da cidadania               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cidadania ateniense</li> <li>-Cidadania do século XVIII: Revolução Francesa</li> </ul> </li> <li>• Participação política               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atenas: participação direta dos iguais</li> <li>- Brasil republicana: participação indireta dos desiguais</li> </ul> </li> </ul>  |
| 2. Cidadania e liberdade              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A luta pela liberdade               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rebelião de escravos na Roma antiga</li> <li>- Rebelião de escravos no Brasil do século XIX</li> </ul> </li> <li>• Liberdade para lutar               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimentos negros nos EUA: a luta pelos direitos civis</li> <li>- Movimentos negros no Brasil: contra a discriminação, por trabalho e educação</li> </ul> </li> </ul> |
| 3. Cidadania e etnia                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lutas por autonomia               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias terroristas: ETA e IRA</li> <li>- Estratégias da guerra: Guerra da Iugoslávia e/ou guerras étnicas no continente africano</li> </ul> </li> <li>• Direito de expressão               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimentos da música étnica</li> </ul> </li> </ul>  |

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
|                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O direito à beleza: arte e moda étnicas</li> </ul>  |
| 4. Mapas, índices, taxas           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Declaração Universal dos Direitos Humanos <ul style="list-style-type: none"> <li>- Igualdade entre os sexos</li> <li>- Os direitos da infância, da juventude e da velhice</li> </ul> </li> <li>• Patrimônio da humanidade: o passado e o futuro <ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimentos de preservação da memória</li> <li>- Movimentos de consciência ecológica</li> </ul> </li> </ul>       |
| Cultura e trabalho                 |  |
| Temas                              | Subtemas   |
| 1. Tecnologias e fontes de energia | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedra, madeira e água <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caçadores e coletores na África contemporânea</li> <li>- Revolução agrícola no Oriente Médio</li> </ul> </li> <li>• Máquinas, fogo e eletricidade <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revolução Industrial na Inglaterra (séculos XVIII e XIX)</li> <li>- Revolução tecnológica na segunda metade do século XX</li> </ul> </li> </ul> |
| 2. Relações de produção            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Liberdade e propriedade <ul style="list-style-type: none"> <li>- Divisão entre os sexos nas sociedades indígenas brasileiras</li> <li>- Camponeses e escravos no Egito Antigo e/ou Império Inca</li> </ul> </li> <li>• Propriedade e exploração</li> </ul>  |

|   |   |
|---|---|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Burguesia e operariado na Revolução Industrial</li> <li>- Terceirização, desempenho e trabalho informal no mundo contemporâneo</li> </ul>  |
| 3. Transformação do tempo                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O tempo da natureza <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempo da coleta e da migração</li> <li>- Tempo de plantar e de colher</li> </ul> </li> <li>• Mecanização e fragmentação <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempo da fábrica</li> <li>- Tempo da informação via satélite</li> </ul> </li> </ul>  |
| 4. Mentalidades: o trabalho no tempo                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparações com o paraíso <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vida e trabalho nas sociedades indígenas brasileiras</li> <li>- Castigo e pecado: o trabalho na cristandade medieval</li> </ul> </li> <li>• Reina da fartura e das necessidades <ul style="list-style-type: none"> <li>- Glorificação do trabalho na ética protestante e capitalista</li> <li>- Trabalho e alienação nas sociedades industriais e tecnológicas</li> </ul> </li> </ul> |
| Transporte e comunicação no caminho da globalização |   |
| Temas   | Subtemas  |
| 1. Meios de transporte                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vencendo a água e o ar <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caravelas e as Grandes Navegações</li> <li>- O avião: guerras e negócios internacionais</li> </ul> </li> <li>• Percorrendo a Terra <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os trens e o Império Britânico</li> <li>- Automóveis: expansão do consumo,</li> </ul> </li> </ul>  |

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
|                                  | das indústrias e da ideologia   |
| 2. O poder da palavra            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A palavra escrita <ul style="list-style-type: none"> <li>- Invenção e usos da escrita na Antiguidade. A criação dos alfabetos</li> <li>- A imprensa no século XVI</li> </ul> </li> <li>• A palavra impressa e a informação <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evolução da imprensa: agências internacionais de notícia</li> <li>- Evolução da imprensa e da censura no Brasil</li> </ul> </li> </ul> |
| 3. Novos suportes para a palavra | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fios que falam <ul style="list-style-type: none"> <li>- Da carta ao telégrafo: ordens, leis e transações comerciais</li> <li>- Modernização do Brasil no Segundo Reinado: o imperador e o telefone</li> </ul> </li> <li>• A era do rádio <ul style="list-style-type: none"> <li>- O rádio na Segunda Guerra Mundial</li> <li>- A integração do Brasil pelo rádio</li> </ul> </li> </ul>                    |
| 4. A era da imagem               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O registro e o movimento <ul style="list-style-type: none"> <li>- A invenção da fotografia</li> <li>- O cinema: evolução e a hegemonia norte-americana</li> </ul> </li> <li>• O tempo real <ul style="list-style-type: none"> <li>- Televisão: do estúdio ao acontecimento “ao vivo”</li> <li>- Do computador à internet: o mundo em rede</li> </ul> </li> </ul>   |
| Nações e nacionalismos           |   |
| Temas                            | Subtemas  |
| 1. O conceito de Estado          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformação histórica do conceito <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reinos europeus e monarquias absolutistas</li> </ul> </li> </ul>  |

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
|                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revolução Francesa e Revolução Americana</li> <li>• Princípios, doutrinas e ideologias <ul style="list-style-type: none"> <li>- Princípios das nacionalidades</li> <li>- Liberalismo e nacionalismo</li> </ul> </li> </ul>  |
| 2. A Formação dos Estados Nacionais | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Europa <ul style="list-style-type: none"> <li>- A formação do Estado nacional português</li> <li>- A unificação alemã</li> </ul> </li> <li>• Brasil <ul style="list-style-type: none"> <li>- A Independência do Brasil</li> <li>- A Proclamação da República</li> </ul> </li> </ul>   |
| 3. Os discursos nacionalistas       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdo simbólico <ul style="list-style-type: none"> <li>- A construção dos heróis: Tiradentes</li> <li>- O hino e a bandeira do Brasil</li> </ul> </li> <li>• Suporte ideológico <ul style="list-style-type: none"> <li>- O nacionalismo no socialismo e no nazismo</li> <li>- Sionismo: o nacionalismo judeu</li> </ul> </li> </ul>  |
| 4. Conflitos nacionalistas          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A construção dos Estados <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estado de Israel X Estado Palestino</li> <li>- Estado e disputas étnicas na África</li> </ul> </li> <li>• O nacional versus o estrangeiro <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conflitos entre nacionais e imigrantes no Brasil</li> <li>- Contradição entre o local e o mundial no Brasil contemporâneo</li> </ul> </li> </ul> |
|                                     |  |

Fonte: Brasil. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília Secretaria da Educação Básica, 2002.

### **3.3 As prescrições curriculares oficiais em Pernambuco: as Orientações Teórico- Metodológicas para o ensino de História (OTM's) no contexto das reformas educacionais brasileiras**

Quando o Governo do Estado de Pernambuco, por meio do decreto n. 29.289, de 07 de junho de 2006 instituiu e regulamentou o Programa de Modernização da Gestão e do Planejamento do estado de Pernambuco – PNAGE-PE objetivava-se com essa medida implementar uma modernização da gestão pública, amparada em estratégias de planejamento, orçamento, gestão e controle desta unidade federativa.

No que diz respeito especificamente ao Sistema de Educação Estadual de Pernambuco, o PNAGE-PE previa que houvesse ações efetivas, a partir de 2006, para combater os baixos indicadores educacionais do estado.

A partir de 2007, o PNAGE-PE no que diz respeito a área da educação pública do estado, estabeleceu metas e objetivos dentre as quais a serem alcançados por todas as instituições escolares do estado e as suas respectivas Gerências Regionais de Educação (GRE), dentre as quais destacamos:

o fortalecimento da capacidade de planejamento e de gestão de políticas públicas; o desenvolvimento de políticas e da capacidade de gestão de recursos humanos; a modernização de estruturas organizacionais e de processos administrativos; o fortalecimento de mecanismos de transparência administrativa e de comunicação; a modernização da gestão da informação e integração dos sistemas de tecnologias de informação; o desenvolvimento de uma cultura de promoção e implantação de mudanças institucional; por fim, apoio à cooperação em gestão (PNAGE, 2006, p.13).

Essas metas específicas para o Sistema Educacional de Pernambuco receberam a nomenclatura de Programa de Modernização da Gestão Educacional-Metas para a Educação (PMGE/ME) e foi implementado a partir de 2008.

Com o foco voltado na obtenção de resultados na melhoria dos indicadores da educação pública de Pernambuco, buscando a superação das repetências em massa e dos índices elevados de evasão escolar, o Programa prevê desde a sua implantação, investimentos para que, em 4 anos, o estado atingisse patamares de referência nos quadros das redes escolares públicas brasileiras no contexto da modernização da gestão pública implantado em vários estados do país durante os



anos 1990 e início dos anos 2000. Em busca das razões que levam aos governos nacionais e, por conseguinte, dos estados-membros desses países a empreenderem reformas nos processos de gestão, execução e avaliação dos sistemas educacionais. Dickel (2004) aponta a necessidade de tornar os países cada vez mais competitivos num cenário internacional de globalização econômica e disputas por mercados produtores e consumidores cada vez mais complexos e especializados através da oferta ampliada de trabalhadores melhor capacitados, aptos a uma inserção mais efetiva na esfera da produção e do consumo.

No Brasil, em especial, outras razões concorrem para uma busca sistemática dos governos, sobretudo nos últimos anos, a empreenderem reformas no sistema educacional. A qualidade da educação ofertada, com indicadores pedagógicos fracos e desiguais, seria um dos fatores para o subdesenvolvimento do nosso país, já que contribuiria decisivamente para um número baixo de profissionais qualificados ao favorecimento da economia de mercado internacional. Assim, segundo o discurso governamental, no entendimento de Dickel (2004,p.21),

Um outro fator que[...] tem justificado a reforma por que passa o ensino é a baixa qualidade que ele apresenta, constatação alicerçada nos índices de repetência e evasão, no baixo índice de aproveitamento escolar, nas desigualdades que caracterizam a qualidade do ensino oferecido em diferentes regiões do país. Tal quadro não colabora para a constituição de um corpo de mão-de-obra capaz de concorrer com outros países na captação de investimentos do setor produtivo.

Com o PMGE/ME há uma cobrança por parte do Governo de Pernambuco para que os docentes participem ativamente da implementação do programa. As ações preveem a implantação de um programa de monitoramento do registro curricular, do fortalecimento da avaliação externa anual do desempenho escolar por meio do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), uma política de incentivos financeiros para as escolas que atingissem as metas educacionais estabelecidas pelo Programa através de gratificação e bonificação repassada aos docentes e às escolas públicas estaduais integrantes da Rede estadual de educação.

O PMGE/ME visa ser uma ação com impacto direto no currículo escolar e no trabalho docente já que o programa busca a melhoria dos resultados educacionais

medido através do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco e do próprio sistema de avaliação, o SAEPE.

Conforme as regras estabelecidas no Programa, o PMGE/ME efetiva-se através de um sistema de monitoramento e avaliação da estrutura escolar do estado de Pernambuco. O sistema de monitoramento é composto pela Equipe Técnica da Secretaria de Educação e por um sistema de dados informatizado deste órgão.

Este monitoramento acontece de forma periódica e sistemática, e este é realizado eletronicamente por meio de técnicos educacionais que acompanham as ações educacionais das escolas e dos docentes, especificamente. Nas escolas, o técnico educacional faz o acompanhamento diário das atividades desenvolvidas no ambiente escolar, com o claro intuito de acompanhar e verificar a materialização das metas estabelecidas nos compromissos firmados por cada estabelecimento escolar conforme prevê as determinações encontradas no PMGE/ME.

Apesar do PMGE/ME adotar o sistema de monitoramento como uma estratégia indispensável para que sejam atingidas as metas estabelecidas pelo programa, este centraliza o registro curricular dos conteúdos em apenas duas disciplinas da matriz curricular, tanto no ensino fundamental quanto na etapa do ensino médio: Língua Portuguesa e Matemática. O Sistema de Monitoramento dos Conteúdos por Componente Curricular (SMCCC) adotado a partir de 2009 pela Secretaria de Educação do estado de Pernambuco como estratégia prevista no PMGE/ME, visa controlar a execução e o registro dos conteúdos vivenciados pelos professores no cotidiano escolar apenas nesta das disciplinas. Este sistema de monitoramento estabelece o seu controle curricular através do cumprimento dos conteúdos previstos nestas disciplinas. Por sua vez, o currículo escolar das instituições que integram a rede educacional pública de Pernambuco é regido por meio de dois documentos oficiais, estes emanados da Secretaria de Educação de Pernambuco (2008):

- A Base Curricular Comum (BCC) para as Escolas Públicas: Documento que orienta os currículos exclusivamente para as Disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas escolas do estado, para as etapas da educação básica fundamental e média.
- As Orientações Teórico- Metodológicas (OTM's) (Anexo II) : Este documento procura orientar os conteúdos curriculares para diversos componentes disciplinares, tais como Língua Portuguesa, Matemática,

Ciências, Artes e História, no ensino fundamental e médio. Essas OTM's (Anexo II) dispõem através de eixos temáticos os conceitos estruturadores fundamentais de cada um dos componentes curriculares acima elencados, por ano e por unidade bimestral.

As Orientações Teórico-Methodológicas para a História no ensino médio (OTM's) foram elaboradas pela Secretaria de Educação de Pernambuco em 2012.

No que diz respeito especificamente à disposição curricular encontrada nas OTM's para História no Ensino Médio (2012), é possível observar que para cada um dos anos desta etapa escolar o documento divide-se em 4 unidades didáticas. Cada uma das unidades estabelece cinco eixos teórico-temáticos que encabeçam a estruturação dos recortes do conteúdo curricular específico da história a ser desenvolvido pelo docente na sua atuação escolar. A única exceção encontrada diz respeito a Primeira Unidade do 1º Ano do ensino médio, que consta de seis eixos teórico-temáticos, sendo o primeiro desses eixos destinado ao estudo da “Introdução aos Estudos Históricos”(Vide Anexo II).

As OTM's para História, no entanto (Anexo II), são considerados por muitos docentes como um documento referencial curricular acabado, consolidado e, que pode vir a ser utilizado na prática pedagógica cotidiana como uma cartilha ou um receituário para o bom desempenho da atividade docente, pois este, conforme encontramos no texto do PMGE/ME “define de forma clara os conceitos e conteúdos a serem empregados na atividade docente cotidiana do ensino de História” (PERNAMBUCO, 2008).

A relação currículo escrito, proposto pelos documentos oficiais – DCN's, PCN's, e OTM's da Educação escolar de Pernambuco – encontram eco no planejamento e na prática educativa dos professores de história nas escolas que pesquisamos. Ao menos podemos vislumbrar que os objetivos de aprendizagem expostos nos documentos sejam na forma de eixos articuladores, como no caso dos PCN's, como no caso dos eixos teórico-temáticos das OTM's, como os conteúdos conceituais, aqueles intrinsecamente que dizem respeito aos saberes específicos da história ensinada, sobre a história enquanto disciplina escolar apresentam-se formais, conceituais-factuais, conteúdistas, tradicionais, eurocêntricos, ocidentalizantes... Põem-se como guias documentais oficiais para orientar a prática

docente sem reflexão por parte do docente e de preferência sem questionamento ou alteração qualquer deste último.

Contudo, os relatos docentes a seguir discriminados corroboram essa posição; como se enquanto docentes de história da educação básica lançar mão desses objetivos e desses conteúdos encontrados nestes textos curriculares oficiais como receituário fosse não só cômodo, mas um caminho justo e correto para um fazer pedagógico competente e sem atropelos, para uma prática educativa eficiente.

Entre complexidades e diversidades de concepções, conceitos e visões sobre a relação currículo, planejamento e prática educativa, encontramos um mosaico multifacetado de posturas por vezes no mesmo docente no que diz respeito a relação entre os objetivos de aprendizagem e os conteúdos curriculares e disciplinares na relação entre currículo prescrito nos documentos oficiais e institucionais e a prática educativa da história no ensino médio de algumas escolas públicas do interior de Pernambuco.

#### **4 AS ESCOLAS CAMPO DE PESQUISA E SEUS DOCENTES EM HISTÓRIA: ENTRE SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DE PERNAMBUCO**

Para que possamos apreender como as práticas educativas dos professores de história no cotidiano escolar interagem com seus saberes curriculares e experienciais faz-se necessário uma aproximação com a realidade das escolas a serem pesquisadas. É preciso estar atento que a pesquisa sobre o cotidiano lida com “o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social” (HELLER, 1991, p.19).

Dessa forma, por perceber o cotidiano como espaço da consolidação da experiência humana real, da condição de reprodução da humanidade é que a pesquisa sobre o cotidiano escolar pressupõe que este é o lugar da interação, da comunicação e da reprodução da cultura humana na sua relação com o saber e com os demais indivíduos no intuito da apropriação da realidade e dos significados do mundo do conhecimento e da socialização que o espaço escolar proporciona.

Há uma convivência entre os diferentes atores sociais e escolares – professores, gestores escolares, estudantes, funcionários, familiares dos estudantes... - que, ao conviverem com e na escola proporcionam uma interação que recria constantemente a os conhecimentos e as próprias práticas escolares, num fazer e num saber-fazer incessante.

Entendemos, então, que há uma necessidade que os locais da pesquisa sobre o cotidiano escolar sejam adequadamente caracterizados, pois às práticas educativas manifestam neste cotidiano, elementos internos e externos da vida escolar, aspectos e ditames da política educacional e curricular em especial, a estrutura e o funcionamento administrativo e legal do sistema de ensino e da cultura em geral. Encontramos, dessa forma, contribuições para o que se realiza e, conseqüentemente para a pesquisa e o entendimento do que se passa no interior das escolas e das salas de aula, conforme afirma Gimeno Sacristán

existe uma prática educativa e de ensino, em sentido antropológico, anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura [...]; as práticas relacionadas com o funcionamento do sistema escolar, configuradas pelo funcionamento que deriva da sua própria estrutura, as práticas de índole organizativa, assentes nas utilizações próprias da organização específica das escolas, práticas didáticas e educativas interiores à sala de aula, que é o contexto imediato da atividade pedagógica, onde tem lugar a maior parte da atividade de professores e alunos e além disso, fora do sistema educativo, realizam-se as atividades práticas que, não sendo estritamente pedagógicas, podemos considerar concorrentes das atividades escolares (1995, p. 69).

Compreendemos, assim que para apreender “a realidade da vida cotidiana em qualquer dos espaços em que ela se dá, é preciso estar atento a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e inova, ou não” (ALVES, 2008, p.21). Assim, Alves defende que só é possível analisar e compreender o cotidiano escolar a partir de um estudo detalhado da realidade escolar, com grande aproximação dos acontecimentos, mas sem olvidar os componentes e determinantes políticos e sociais que agem sobre a escola, com os elementos curriculares e administrativos. Essa aproximação na realidade cotidiana escolar deve ser feita sem a neutralidade e a objetividade inerente a pesquisa científica tradicional em educação.

Por isso, que acreditamos na necessidade, pois, de que os *lócus empiricus*, os espaços escolares da pesquisa, bem como e também, os sujeitos a serem pesquisados, os professores de história do ensino médio das escolas estaduais do interior de Pernambuco atores-construtores-colaboradores dos saberes que serão apresentados adiante, sejam adequadamente caracterizados, explicitados, para que possibilite a construção de um saber compreensivo das experiências micro-políticas que ocorrem racionalmente, com consenso e com certa estabilidade, mas que também são reflexo da macro-política das estruturas, leis e sistemas de educação escolar.

Ressaltamos ainda que as escolas escolhidas obedeceram o critério primordial de terem atingido as maiores notas no Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) das suas respectivas Gerências Regionais de Ensino, que é o índice de desenvolvimento da educação de Pernambuco no ano de 2011. Na Rede Estadual Pública de Educação Escolar este índice faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE) que, desde 2008, faz o monitoramento do desempenho dos estudantes da educação básica ao longo do tempo, como forma de avaliar continuamente o projeto pedagógico de cada

escola, possibilitando a implementação de medidas corretivas, quando necessário bem como contribuir para a adaptação das práticas de ensino às necessidades dos alunos, diagnosticados por meio dos instrumentos de avaliação, conforme apresenta o texto que discrimina o SAEPE no site da Secretaria Estadual de Educação do estado de Pernambuco.

Neste sentido, a seguir apresentamos uma caracterização das escolas estaduais, *locus empiricus* deste trabalho, com as respectivas notas no IDEPE que as habilitaram a serem escolhidas para esta pesquisa, passando pela sua estrutura administrativa e pedagógica, como faremos também um detalhamento dos docentes a partir das suas características e atributos que os constituíram em sujeitos-colaboradores desta pesquisa sobre a relação currículo oficial e práticas educativas do ensino de história.

Ademais, fazer este detalhamento nos permitirá também, concomitantemente entender o confronto entre os saberes docentes e práticas educativas, em especial e entre os saberes curriculares e experienciais e as orientações curriculares encontradas nos documentos oficiais intra e extra-escolares, tais como o Projeto Político-Pedagógico e as orientações curriculares previstas nas DCN's e no PCN's para a disciplina história.

#### **4.1 O Primeiro Cenário e seus Personagens: A Escola de Aplicação Profa. Ivonita Alves Guerra (Garanhuns-PE).**

A Escola de Aplicação Professora Ivonita Alves Guerra, instituição escolar pública de Educação Básica, etapas Fundamental e Médio, funcionando desde fevereiro de 1995 em turno diurno, nas instalações do Campus Garanhuns da Universidade de Pernambuco (UPE/Campus Garanhuns), atendendo a alunos de ambos os sexos em regime de externato. A escola é mantida pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e pela Universidade de Pernambuco – UPE/*Campus* Garanhuns, com estrutura administrativa interna própria, prevista em seu Regimento, conforme podemos verificar em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), elaborado coletivamente pelos professores e gestores da escola. Este

documento institucional, por sua vez, foi revisto e redefinido, encontrando-se em vigor desde o início do ano letivo de 2012.

Sediada nas mesmas instalações da Universidade de Pernambuco/*Campus* Garanhuns, recebeu o nome da Professora Ivonita Alves Guerra em homenagem a uma das professoras fundadoras do Campus da Universidade em Garanhuns, entre 1966 e 1967, que lecionou por anos naquela Unidade de Ensino Superior integrada à Universidade de Pernambuco. Ainda, segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição, a escolha do nome se deu por unanimidade em votação realizada dia 24 de outubro de 1994, ocorrida na Sala dos Colegiados e do Conselho Departamental, cujos integrantes eram: Prof. Luiz Tenório de Carvalho (Presidente); Prof.<sup>a</sup> Crisna Teodorico dos Santos; Prof. José de Souza Barros; Prof.<sup>a</sup> Rosa Maria Antunes Ralph; Prof. Petrócio Luiz Lins de Moraes; Prof. Jasiel R. Vilanova e Prof.<sup>a</sup> Maria Íris de Ramos Salgado.

A solicitação de autorização de funcionamento ocorreu por meio do Ofício nº 293/94 emitido pelo então Magnífico Reitor Prof. Júlio Fernando Pessoa Correia ao Excelentíssimo Sr. Secretário de Educação, Cultura e Desporto de Pernambuco, Roberto José Marques Pereira, nos termos da Resolução N° 24/85 do Conselho Estadual de Educação, tendo, portanto, vínculo na esfera administrativa estadual, cadastrada sob o número de inscrição 10.592.07/0149-20.

Localizada na área urbana da cidade de Garanhuns, município distante 220 km da capital do estado, Recife, a Escola de Aplicação Profa. Ivonita Alves Guerra situada à Rua Capitão Pedro Rodrigues, nº 105, no Bairro de São José, teve como primeira equipe administrativa: o Diretor Prof. Luiz Tenório de Carvalho, Diretora Adjunta a Prof.<sup>a</sup> Rosa Maria Antunes Ralph, na Coordenação Pedagógica a Prof.<sup>a</sup> Crisna Teodorico dos Santos e como Secretária, Maria Isabella Barbosa da Costa, todos nomeados a partir de portaria interna do Diretor do Campus Garanhuns, para o exercício administrativo no período compreendido entre fevereiro de 1995 – momento do seu início institucional até junho de 1998.

A escola já contou com seis equipes gestoras até o presente momento (anos de 2011/2012), ressaltando-se que em todas elas e devido ao seu regimento interno, os cargos de Gestor(a) e Gestor(a) Adjunto(a) da Escola de Aplicação competem em serem nomeados pelo Gestor da UPE/Campus Garanhuns e que este nomeia



segundo as normas da instituição em consonância com os acordos de gestão firmados com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Neste contexto, desde a sua fundação, estiveram à frente da escola, excetuando-se a equipe fundadora, os seguintes diretores: a Prof.<sup>a</sup> Crisna Teodorico dos Santos; o Prof. Ms. Severino Bezerra Filho; o Prof. Nivaldo Felipe da Silva; a Prof.<sup>a</sup> Maria Inês Santos Moura; a Profa. Dra. Mirtes Ribeiro de Lira e, na gestão a partir de abril de 2012, a Prof.<sup>a</sup> Dra. Adelina Maria Salles Bizarro, todos docentes vinculados e servidores efetivos da UPE/*Campus* Garanhuns, segundo aponta Silva (2012).

A UPE/*Campus* Garanhuns, passou por três gestões desde a fundação da Escola de Aplicação, quais sejam: o Prof. Luiz Tenório de Carvalho, quando da fundação da escola, em 1995, seguido pelo Prof. Ms. Petrúcio Luiz Lins de Moraes, este substituído, em 2005 pelo Diretor, o Prof. Ms. Pedro Henrique de Barros Falcão.

Ainda, segundo as informações encontradas no PPP, a escola segue a normatização estabelecida nas demais instituições estaduais de ensino assim discriminadas,

Na condição de Escola de Ensino Fundamental e Médio, do ponto de vista normativo/legal, segue as diretrizes do Sistema Estadual de Educação, através dos órgãos constituídos para este fim, quais sejam: Secretaria de Educação e Cultura do Estado (SEDUC) e Gerência Regional do Agreste Meridional (GRE-AM) (PPP, 2012).

Uma das suas missões institucionais – previstas no seu PPP – é servir como Campo de Estágio Curricular para os estudantes dos cursos de graduação em Pedagogia e demais cursos de Licenciaturas da UPE/*Campus* Garanhuns, para que em conjunto com os docentes da escola e da Universidade, adquiram e desenvolvam os saberes e competências necessários à formação inicial docente de práticas educativas que visem a aprendizagem significativa e ao desenvolvimento da cidadania, conforme preconiza seu PPP (2012). Partindo desse pressuposto, vislumbra-se à formação do novo homem, que demonstre competências e habilidades para sua inserção no mundo do trabalho e na prática social, em atenção às necessidades e finalidades previstas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, conforme citadas anteriormente.

No processo de matrícula para o ano letivo de 2012 a escola registrou um total de 540 (quinhentos e quarenta) educandos, regularmente matriculados,

distribuídos em: 09 (nove) turmas do Ensino Fundamental e 06 (seis) turmas do Ensino Médio.

No tocante ao Ensino Médio da Escola de Aplicação, *lócus* em particular deste estudo, encontramos duas turmas do 1º Ano, duas turmas do 2º Ano e duas turmas do 3º Ano. Essas respectivas turmas são atendidas pela ação docente de dois Professores de História, conforme abordado a seguir.

Esta instituição escolar em questão conta com um quadro de 20 (vinte) docentes, sendo 13 (treze) efetivos e estatutários da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, 07 (sete) professores com contrato temporário de prestação de serviços e 02 (dois) estagiários administrativos. A equipe gestora é composta de 01 (um) gestor, 01 (um) gestor adjunto e 01 (uma) secretária administrativa.

Ao nos debruçarmos na abordagem do Projeto Político-Pedagógico (conforme encontramos no Anexo III) da Escola de Aplicação Profa. Ivonita Alves Guerra para identificarmos seus determinantes curriculares institucionais que contribuem para definir a prática docente nesta instituição.

A educação brasileira tem enfrentado grandes desafios diante das crises apresentadas ao longo do tempo. Crises de conhecimento, que levam os indivíduos a repensarem seu papel na sociedade e o papel efetivo da educação frente a estas adversidades. Neste sentido, a elaboração de documentos como o Projeto Político-Pedagógico, possibilita a educação e especificamente a escola, uma autonomia e “democratização do espaço escolar, a partir de uma pedagogia que procure ouvir, respeitar e avançar com as concepções expressas pelos vários atores envolvidos com a prática educativa”, conforme afirmam Davis et al (2002, p. 56).

A construção do Projeto Político-Pedagógico, perpassada por uma perspectiva transformadora, foi pensada para escola a partir da valorização de condutas, práticas e atitudes que levem à cooperação, à solidariedade e, especialmente, uma prática pedagógica que preconize, em todas as disciplinas e atividades docentes, a constituição e o desenvolvimento do cidadão crítico e consciente do seu papel social. Ressalta-se, assim, no entendimento de Vasconcellos, que o Projeto Político-Pedagógico se organize,

Como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para transformação da realidade (1995, p.145).

Neste aspecto, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola de Aplicação (PPP) Profa. Ivonita Alves Guerra obedece a sistematização dialética e problematizadora, que pode supor ruptura e continuidade, uma vez que nenhum PPP é uma obra acabada em seu fim, sendo, portanto, um documento de emprego cotidiano e passível de reformulações que o adequem ao tempo-espaço em que está sendo implementado.

Na escola, o PPP estabelece uma direção; exige uma reflexão acerca da concepção de escola e sua relação com a sociedade; deve contemplar a qualidade do ensino-aprendizagem nas dimensões indissociáveis: formal ou técnica e política; implica em esforço coletivo, geracional e participativo e define ações educativas de diversas ordens e as características e condições necessárias à escola para que cumpram seus propósitos, suas finalidades e sua intencionalidade.

Participar da elaboração do PPP elimina o autoritarismo, a prepotência, a rigidez hierárquica, a arrogância, a indiferença, o individualismo, comodismo, as relações clientelistas, os privilégios, a resistência, a forma de pensamento único, a fragmentação e a divisão do trabalho. Por isso, ressalta-se a necessidade de participação da comunidade escolar, bem como de estudos efetivos da sua clientela e do seu entorno, que encontram na elaboração deste documento um espaço legítimo de reivindicação, e de expressão de atitudes e valores moras e éticos.

No contexto escolar, a promoção do bem estar social deverá ser incluída no PPP da escola, envolvendo a estrutura escolar e os agentes pedagógicos comprometidos com as propostas de trabalho elaboradas, sob pena de que sem essa inclusão corre-se o risco de não ser concretizado no âmbito escolar requer o desenvolvimento de ações integradas com os diversos assuntos que envolvem educação, saúde, meio ambiente, trabalho, cultura e lazer.

Partindo do princípio legal de que a educação básica deve formar o estudante para a vida em sociedade e para a cidadania não podemos atrelar a aprendizagem ao mero desenvolvimento das habilidades de ler, escrever e contar. Problemáticas de ordem social, econômica, política e cultural, devem estar inseridas e serem

trabalhadas como aspectos indissociáveis do ensino e da aprendizagem em todas as etapas da educação básica, em especial no ensino médio.

Em seus objetivos educacionais, encontrados no texto do PPP em sua versão implementada em 2012 (Vide Anexo III) para a Escola de Aplicação Profa. Ivonita A. Guerra, encontramos:

- Compreender a cidadania como participação social e política assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, bem como aspectos sócio-culturais de outros povos e nações;
- Perceber-se integralmente, dependente e agente transformador do ambiente;
- Desenvolver o sentimento de confiança em suas capacidades afetivas, físicas, cognitivas, éticas e estéticas;
- Utilizar as diferenças linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias;
- Demonstrar a aquisição de competências e habilidades nos contextos a eles apresentados.

Em especial, no que diz respeito à finalidade da formação oferecida pelo sua etapa no Ensino Médio, a Escola de Aplicação Profa. Ivonita Alves Guerra reproduz fielmente, em seu PPP (Anexo III) o que diz o Art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 1996, em seus incisos I ao IV, os quais afirmam que:

- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

- **A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;**
- **O aprimoramento do educando como uma pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;**
- A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, **relacionando a teoria com prática, no ensino de cada disciplina** (grifo nosso).

Na Escola de Aplicação Profa. Ivonita Alves Guerra o PPP, de acordo com o que constatamos, foi reelaborado como uma construção coletiva da equipe escolar para o ano de 2012 a partir das determinações burocráticas previstas pela SEE-PE, mas apoiado na premissa de vir a sofrer permanentes atualizações. O texto do documento está fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN's para a Educação Básica) e pelas orientações propostas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme podemos observar a seguir:

Considerando a LDBEN n° 9.394/96, as demais legislações e orientações em vigor, e a observância dos princípios pedagógicos da identidade, da diversidade e da autonomia; a construção de projetos; a interdisciplinaridade e a contextualização, como também a constituição dos Princípios Estéticos, Políticos e Éticos, abrangendo a sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade, a Escola de Aplicação Professora Ivonita Alves Guerra elabora este Projeto Pedagógico, com vistas a formação de indivíduos que respondam satisfatoriamente às necessidade do seu tempo, bem como aos princípios acima referidos (PPP, 2012).

A Escola de Aplicação está completamente adequada às orientações previstas nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, as quais abordamos anteriormente, instituídas pela Resolução CEB/MEc n. 04 de 13 de julho de 2010. Estas prevêm em seu Artigo 9º a revalorização e a centralidade do Projeto Político-Pedagógico escolar quando afirma no inciso III que:

A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:  
[...] III - **foco no projeto político-pedagógico**, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes [...] (BRASIL, 2010, art.9º, grifo nosso).

Segundo informações obtidas a partir de entrevistas com a ex-gestora da Escola, a Profa. Dra. Mirtes Ribeiro Lira, *“o PPP é fundamental, pois serve como*

*eixo norteador das atividades pedagógicas, bem como das relações interpessoais e do caráter transformador que a pedagogia contemporânea exige das instituições escolares”* (em março de 2012). Ainda segundo esta docente, todas as atividades curriculares e extracurriculares estão contidas no PPP, haja vista, a escola, ter incorporado novas turmas de ensino médio e estar trabalhando em consonância com as instruções vigentes dentro da nova realidade educacional brasileira estabelecida pelas reformas educacionais da última década.

Com o poder compartilhado, todos os segmentos da comunidade escolar tem sua participação nas tomadas de decisão, cada um em seu papel, dividindo as responsabilidades e viabilizando as informações, assegurando assim, uma gestão democrática e participativa que fortalece o coletivo. Quando a comunidade escolar tem seus direitos e deveres estabelecidos e respeitados, todos ganham, pois o coletivo se sobrepõe ao trabalho individual desarticulado que fragmenta a gestão.

O conceito de gestão educacional abrange uma série de concepções não abarcadas pelas teorias administrativas e gerenciais. Partindo desse pressuposto, Silva (2012) aponta que a gestão escolar não subverte o caráter administrativo, mas aperfeiçoa este mecanismo de atuação. A compreensão de que os avanços das organizações se assentam muito mais em seus processos sociais, sinergia e competência, do que sobre insumos ou recursos, esse conceito pressupõe ainda a consciência de que a realidade da escola pode ser sempre modificada, adequando-se às suas reais situações.

Neste sentido, a Escola de Aplicação Professora Ivonita Alves Guerra, aponta para uma gestão atuante de forma democrática, participativa e solidária à comunidade escolar, quando se percebe integrante e integrada às demandas sociais vigentes, de acordo com o estudo apontado por Silva (2012).

#### **4.2 Os docentes em História da Escola de Aplicação Profa. Ivonita Alves Guerra: encontro com as práticas e os saberes no cotidiano escolar.**

Os principais critérios para escolha dos professores participantes da pesquisa foram: que atuassem especificamente nas turmas do ensino médio da Escola de

Aplicação Profa. Ivonita Alves Guerra no ano letivo de 2012 e que fossem professores licenciados especificamente em História, não importando serem professores com vínculo efetivo ou temporário (contrato provisório por tempo determinado). Assim, foi proposto a eles que seriam realizadas as observações de suas aulas nas seis turmas que compõem os três anos do ensino médio. Com base nesses recortes dois professores desta escola foram selecionados para as observações e posteriormente para responder os questionários e realização das entrevistas.

As observações realizadas nas salas dos dois professores trouxeram contribuições importantes para a reflexão do tema ora em estudo, pois ambos tinham um grande volume de atividades na escola, não só em sala de aula com o ensino da disciplina história, mas também desenvolvendo alguns projetos com os estudantes do ensino fundamental e médio, bem como também acompanhando estudantes-estagiários da licenciatura em História da Universidade de Pernambuco/Campus Garanhuns. Entretanto, o Planejamento docente para o ensino de História no ano letivo de 2012 revela uma ênfase no ensino do conteúdos curriculares formais da disciplina, conforme apresentamos no Anexo IV. Ambos os professores procuraram planejar a execução da sua prática educativa respeitando as orientações curriculares formais, tanto as oriundas dos PCN's específicos da disciplina história quanto às OTM's advindas da SEE-PE para o ensino de história no ensino médio das escolas públicas estaduais de Pernambuco, porém, reiterando sempre sua autonomia e saberes experienciais durante a prática educativa. O Professor A diz a esse respeito que,

Com relação aos currículos eu vejo que eles são definidos pelos documentos oficiais e institucionais, como os PCNs e as OTMs, na Escola de Aplicação temos o PPP, temos o planejamento, cada professor executa e faz o seu planejamento procurando suas características, sua formação, seus conhecimentos e respeitando suas próprias ideias sobre sua matéria.

As observações das aulas dos docentes citados aconteceram entre setembro e outubro de 2012 nas turmas de 2º e 3º ano do ensino médio – início da III Unidade Bimestral. O Professor B, que atuava na escola mais regularmente apenas com as turmas dos segundos e terceiros anos, passou, a partir deste segundo semestre de 2012, a também atuar como docente dos primeiros anos do ensino médio – 1º Ano e

1º Ano B - nesta escola. As entrevistas orais gravadas ocorreram baseadas em um roteiro elaborado contendo questões abertas e apresentado previamente a estes docentes. As observações cessaram próximo ao final da III Unidade Bimestral do ano letivo de 2012 – início de novembro.

Ressaltamos, ainda, que os dois professores de história que atuaram em 2012 na Escola Profa. Ivonita Alves Guerra foram graduados em Licenciatura em História no Campus Garanhuns da Universidade de Pernambuco, ou seja, na mesma instituição universitária que abriga as instalações e funcionamento da escola, e que, portanto, se constituiu para ambos, durante a formação inicial, como campo de estágio curricular obrigatório.

No final do primeiro semestre de 2012 – junho deste ano letivo -, foi realizada a primeira visita à Instituição com o objetivo de solicitar a autorização para o desenvolvimento do trabalho de campo. À época fomos atendidos pela Secretária da instituição, a Profa. Joscivânia Rodrigues, coincidentemente ex-professora de história do ensino médio da escola, mas remanejada de sala de aula para funções administrativas devido a problemas de saúde desde 2010. Desde o início esta ex-docente mostrou-se muito receptiva e atenciosa, nos possibilitando o contato não só com a estrutura administrativa e pedagógica da escola, mas também com o seu Projeto Político-Pedagógico e o Planejamento Docente para 2012. Estes documentos por sua vez, refletiam, conforme tratamos anteriormente, a preocupação em se coadunar com os demais documentos curriculares que orientam os conhecimentos, conceitos e temas do ensino da história previsto para o ensino médio da educação básica brasileira. Nesses diálogos introdutórios, foram explicitados a esta Secretária nossa temática de pesquisa: a relação currículo prescrito e currículo vivido na prática educativa dos professores de história no cotidiano das escolas públicas do interior de Pernambuco e que recorreríamos a análise de documentos institucionais e procedimentos de campo com vários instrumentos para apreender esta temática como observações e entrevistas orais.

Com a autorização concedida e com as informações preliminares sobre a instituição, conforme discriminamos acima, iniciamos nosso trabalho de campo, com o próximo momento envolvendo um contato inicial com os docentes de história da escola para os esclarecimentos sobre do que se tratava esta pesquisa e se os



mesmos tinham interesse em serem sujeitos deste processo. Paralelamente, realizamos a consulta sistemática dos três documentos que passaram a ser cruciais para compreender as expressões do currículo e da prática educativa do ensino de história para a etapa média da educação básica e a relação desta com as orientações advindas da política curricular nacional e estadual: o Projeto Político Pedagógico da instituição (2012) (Anexo III), e as Orientações Teórico- Metodológicas para a área de História no Ensino Médio (2012) (Anexo II), elaboradas pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Este último documento definido como uma proposta foi “elaborada como sugestão [curricular] para auxiliar o (a) professor(a) em sua prática pedagógica, devendo ser aliada aos seus saberes e experiências (...)” e “ressalta a importância das relações sociais no próprio grupo de convívio do estudante, identificando aspectos relevantes de sua comunidade, região e de seu país, relacionando com acontecimentos históricos em várias temporalidades e espaços sociais” (PERNAMBUCO, 2008,p.03-04), além do Planejamento docente para o ano letivo de 2012.

Dentre os documentos curriculares que encontramos como orientadores da prática docente, o Planejamento Docentes para 2012 (Anexo IV) nos apresenta que na elaboração dos objetivos de aprendizagem estabelecidos havia uma parcela significativa de associação direta com os conteúdos a serem ensinados. Estes por sua vez encontram-se em sintonia com os eixos temáticos elencados nos PCNs e os eixos teóricos-temáticos nas OTM's para o ensino de História da SEE de Pernambuco (Anexo II). Ou seja, há clareza na enumeração dos objetivos de aprendizagem e coerência entre os conteúdos a serem vivenciados na prática educativa e os previstos no planejamento. Contemporaneidade, interligação e associação às propostas curriculares oficiais no que diz respeito a uma proposição historiográfica crítica, de formação para a cidadania, a vida em sociedade e o mundo do trabalho, conforme prevê os documentos oficiais da política curricular para o ensino médio brasileiro, a partir da própria LDBEN em seus artigos 35 e 36 é o que encontramos no planejamento dos docentes da Escola de Aplicação, sujeitos desta pesquisa.

A seguir, como exemplificação dessa conectividade entre prescrição curricular oficial e institucional (PPP da Escola de Aplicação – Anexo III) e o Planejamento Docente, apresentamos os objetivos de aprendizagem e os conteúdos curriculares

históricos propostos para o ensino médio no 2º Ano A da Escola de aplicação Profa. Ivonita Guerra a partir de um quadro comparativo com as OTM's ( Anexo II) e os PCN's (Anexo I).

**TABELA 02.** Os objetivos de aprendizagem e os conteúdos curriculares previstos para o 2º Ano do ensino médio - Ano Letivo 2012 da Escola Estadual de Aplicação Profa. Ivonita A. Guerra (SEE-PE/UPE-Campus Garanhuns).

| <b>I Unidade Bimestral</b>   | <b>Objetivos de Aprendizagem</b>  | <b>Conteúdos Curriculares</b>  |
|------------------------------|---|--|
|                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforma e seu contexto histórico numa época de ruptura e incompreensão;</li> <li>- Compreender os principais fatores no movimento reformista contra o acúmulo de poder da Igreja Cristã Ocidental;</li> <li>- Análise das principais ideias protestantes;</li> <li>- Caracterizar as mudanças culturais ocorridas no século XV e XVI e seus reflexos para a modernidade;</li> <li>- Análise dos principais fatores renascentistas;</li> <li>- Compreender os principais fatores do movimento reformista católico;</li> <li>- Contextualizar historicamente o período de colonização da América espanhola.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforma Religiosa;</li> <li>- Renascimento;</li> <li>- Reforma Católica;</li> <li>- Colonização espanhola na América.</li> </ul>  |
| <b>II Unidade Bimestral</b>  | <b>Objetivos de Aprendizagem</b>  | <b>Conteúdos Curriculares</b>  |
|                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar as civilizações indígenas da América;</li> <li>- Observar os contatos com os europeus suas diferenças;</li> <li>- Compreender os fatores de Portugal para a colonização da América;</li> <li>- Observar a formação administrativa das primeiras décadas do Brasil colônia;</li> <li>- Estudar algumas características da formação do Brasil Colônia.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colonização Portuguesa e Civilização Indígena;</li> <li>- O período pré-colonial (1500 – 1530);</li> <li>- O desenvolvimento do Brasil e as primeiras décadas da colônia;</li> <li>- Brasil colônia (colonização da América Portuguesa).</li> </ul> |
| <b>III Unidade Bimestral</b> | <b>Objetivos de Aprendizagem</b>  | <b>Conteúdos Curriculares</b>  |
|                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar o absolutismo e o mercantilismo;</li> <li>- Compreender os processos das revoluções inglesas;</li> <li>- Analisar as Ideias iluministas;</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Absolutismo e mercantilismo;</li> <li>- A revolução Inglesa;</li> <li>- Iluminismo</li> </ul>   |

|                             |   |   |
|-----------------------------|---|---|
|                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar o povoamento de revolução Industrial na Europa durante o século XVIII.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revolução Industrial;</li> <li>- Independência dos EUA</li> </ul>  |
| <b>IV Unidade Bimestral</b> | <b>Objetivos de Aprendizagem</b>  | <b>Conteúdos Curriculares</b>   |
|                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o processo de revolução na França durante o século XVIII;</li> <li>- Descrever a trajetória de Napoleão até a sua decadência;</li> <li>- Vivenciar os aspectos da independência da América Latina em várias colônias.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revolução Francesa;</li> <li>- A era de Napoleão Bonaparte;</li> <li>- A independência da América Latina.</li> </ul> |

Fonte: Planejamento Docente 2012 - Escola de Aplicação Prof. Ivonita A. Guerra (Anexo IV)

**Tabela 03.** Unidades Bimestrais – Eixos teórico-temáticos – Conteúdos Curriculares para o Ensino de História nas Escolas Públicas Estaduais de Pernambuco (conforme as OTM's – 2012 – Anexo II).

| Unidades Bimestrais  | Eixos Teóricos-Temáticos                                    | Conteúdos Curriculares  |
|----------------------|---|---|
| I Unidade Bimestral  | <b>1. Temporalidades Históricas e Processos Históricos.</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Relações entre passado e presente.</li> <li>— Compreensão do contexto sócio político da Itália no final da Idade Média.</li> <li>— Análise das ideias dos principais protestantes e sua relação com o pensamento moderno.</li> <li>— Estudo dos principais fatos do movimento reformista e a Contra-Reforma realizada pela Igreja Católica.</li> <li>— Análise da ascensão política da burguesia e sua presença no período absolutista.</li> <li>— Análise do processo de centralização política destacando a unificação monetária, do exército nacional e a unidade do direito.</li> </ul>  |
|                      | <b>2. Relações de Poder</b>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise das principais obras dos pensadores renascentistas e sua relação com o poder e as bases do pensamento político moderno.</li> <li>— Análise dos fatores que levaram as críticas ao poder da Igreja Católica.</li> </ul>   |
|                      | <b>3. Identidade e Cidadania</b>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Análise da participação de novos grupos sociais nas decisões políticas das cidades.</li> <li>— Estudo sobre a importância da identidade nacional no processo de formação das monarquias nacionais.</li> </ul>  |
|                      | <b>4. Cultura e Memória</b>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Reflexão sobre o conceito de Renascimento evitando a visão preconceituosa que o termo sugere.</li> <li>— Estudo das principais produções artísticas, literárias e científicas do período renascentista.</li> <li>— Análise das mudanças culturais ocorridas no Renascimento e seus reflexos para a modernidade.</li> </ul>   |
|                      | <b>5. Trabalho e Relações de Produção</b>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Análise do movimento reformista em defesa do acúmulo dos lucros da burguesia.</li> </ul>   |
| II Unidade Bimestral | <b>1. Temporalidades Históricas e Processos Históricos.</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Relações entre passado e presente.</li> <li>— Análise dos conceitos de conquista, invasão e descobrimento.</li> <li>— Estudo dos principais acontecimentos que levaram a expansão marítima e o processo de colonização.</li> <li>— Análise do Tratado de Tordesilhas e seus reflexos para a organização territorial brasileira.</li> <li>— Identificação dos principais aspectos da prática mercantilista dos países europeus que foram adotados no Brasil.</li> <li>— Análise dos principais acontecimentos que levaram a invasão do Brasil pelos holandeses.</li> <li>— Análise das consequências das ações das bandeiras para a expansão dos limites territoriais brasileiro.</li> <li>— Estudo das consequências da descoberta do ouro no</li> </ul> |

|                       |   |  |
|-----------------------|---|--|
|                       |   | Brasil nos diversos aspectos da esfera social.   |
|                       | <b>2. Relações de Poder</b>                                 | — Análise da relação do poder político dos impérios americanos pré-colombianos e sua relação com a religião.<br>— Identificar os principais elementos do “pacto colonial”  |
|                       | <b>3. Identidade e Cidadania</b>                            | — Estudo dos conceitos: selvagem e civilização.<br>— Debate sobre o conceito de “democracia racial”.<br>— Debates sobre a escravidão negra no Brasil no período colonial, estabelecendo relações com a situação atual e as políticas públicas no elaboradas para promoção da igualdade racial.   |
|                       | <b>4. Cultura e Memória</b>                                 | — Estudo das principais culturas americanas antes da chegada dos europeus.<br>— Análise da visão europeia da cultura ameríndia como inferior.<br>— Identificar as principais contribuições culturais dos holandeses no Brasil.<br>— Estudo das principais características do Barroco e sua relação com o contexto econômico brasileiro.  |
|                       | <b>5. Trabalho e Relações de Produção</b>                   | — Análise da importância do trabalho escravo para a economia brasileira.<br>— Identificar as principais produções econômicas brasileira nas diversas regiões do país comparando-as com as atividades atuais das mesmas.  |
| III Unidade Bimestral | <b>1. Temporalidades Históricas e Processos Históricos.</b> | — Relações entre passado e presente.<br>— Estudo dos conceitos de Despotismo Esclarecido e suas aplicações no Brasil<br>— Análise dos principais movimentos de resistência contra Portugal e contra a escravidão no Brasil no século XVIII estabelecendo semelhanças e diferenças entre elas.<br>— Análise dos acontecimentos que levaram a Inglaterra a Revolução Industrial                            |
|                       | <b>2. Relações de Poder</b>                                 | — Identificação dos princípios iluminismo associados aos interesses da burguesia.<br>— Análise da ação repressora do pacto colonial para evitar a rebeldia dos colonos.<br>— e conhecimento dos interesses da burguesia sendo defendidos pelos partidos políticos britânicos formados pela elite estabelecendo comparações com os interesses defendidos atualmente pelos partidos políticos brasileiros. |
|                       | <b>3. Identidade e Cidadania</b>                            | — Análise das principais ideias dos pensadores iluministas.<br>— Estudo das principais características do estilo neoclássico.<br>— Identificação das principais produções científicas do período da Revolução Industrial   |
|                       | <b>4. Cultura e Memória</b>                                 | — Análise do conceito de liberdade e democracia da Idade Moderna relacionando-os com as práticas atuais.<br>— Identificação da estrutura social brasileira do século XVIII, marcada pela desigualdade e escravidão dentro de uma proposta de política liberal.<br>— Análise da importância da organização dos trabalhadores industriais do século XVII tendo em vista a                                  |

|                      |   |   |
|----------------------|---|---|
|                      |   | <p>melhoria das condições, redução da exploração capitalista e ampliação da cidadania.</p> <p>— Identificação dos preconceitos sofridos pelas mulheres e a dificuldade da construção da cidadania feminina no século XVIII estabelecendo relações com os avanços conquistados nos últimos anos</p>  |
|                      | <b>5.Trabalho e Relações de Produção</b>                    | <p>— Estudo dos principais acontecimentos que levaram a mudança da mão-de-obra escrava para a assalariada no processo de Revolução Industrial.</p> <p>— Análise da inclusão do trabalho feminino e infantil no processo de produção nas Indústrias.</p> <p>— Análise das condições de trabalho durante o processo de Revolução Industrial estabelecendo comparações com a situação do trabalhador atualmente.</p>   |
| IV Unidade Bimestral | <b>1. Temporalidades Históricas e Processos Históricos.</b> | <p>— Relações entre passado e presente.</p> <p>— Análise da influência das ideias liberais no processo de libertação das antigas colônias europeias.</p> <p>— Estudo do conceito de Revolução</p> <p>— Análise das causas e consequências da Revolução Americana, Inglesa e Francesa.</p>   |
|                      | <b>2. Relações de Poder</b>                                 | <p>— Identificação dos principais aspectos do monopólio político e econômico exercido pela metrópole que estimularam as lutas pela emancipação das colônias</p> <p>— Estudo da hegemonia política e economia exercida pela burguesia no século XVIII, seus projetos políticos e suas dissidências internas.</p> <p>— Análise das alianças políticas ocorridas em cada fase da Revolução Francesa relacionando com as realizadas atualmente.</p> <p>— Associação do governo de Napoleão a consolidação do poder político da burguesia.</p> |
|                      | <b>3. Identidade e Cidadania</b>                            | <p>— Estudo da importância cultural francesa para a Europa no século XVIII, levando em consideração o pensamento iluminista e sua influência no processo de emancipação das colônias americanas.</p> <p>— Análise de imagens envolvendo o conflito entre os diversos grupos sociais franceses e ingleses no século XVIII</p>  |
|                      | <b>4. Cultura e Memória</b>                                 | <p>— Debates sobre a questão do negro no Brasil atualmente.</p> <p>— Compreensão da organização política francesa no século XVIII destacando a classificação de partidos de direita e esquerda atualmente.</p> <p>— Debates da importância da participação popular para a organização política de um país.</p> <p>— Análise dos princípios Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão relacionando com a isonomia e liberdade presentes na Constituição Brasileira.</p>  |
|                      | <b>5. Trabalho e Relações de Produção</b>                   | <p>— Estudo do conceito de plantation</p> <p>— Diferenciação da situação do negro nas colônias do Sul e do norte dos Estados Unidos no século XVIII</p>   |
|                      |   |   |

Conforme apresentado na Tabela II, os objetivos de aprendizagem e os conteúdos curriculares exemplificados – relativos ao 2º Ano do Ensino Médio, estão integrados e em sintonia, de acordo com o que a Tabela III apresenta, com a prescrição curricular – **os eixos teórico-temáticos** - encontrada nas OTM's para o ensino de História (Anexo II). Apesar da simplificação que os objetivos e conteúdos emanados do planejamento docente da Escola de Aplicação apresentam em relação à prescrição destas OTM's, podemos encontrar esta sintonia e semelhanças evidentes.

O primeiro encontro com os professores ocorreu durante o horário de trabalho coletivo, momento em que foram esclarecidos os objetivos da pesquisa. Explicamos aos professores que realizaríamos observações em diversos espaços e momentos, com alternância de dias e semanas em especial, das aulas em sala e de outras participações do docente na instituição e, posteriormente, seriam feitas algumas entrevistas e aplicação de questionários. Essa foi uma de nossas preocupações: o acompanhamento minucioso de uma diversidade de situações do cotidiano escolar. Essa dinâmica proporcionaria a oportunidade de conhecer com profundidade a realidade do cotidiano escolar do ensino de história a partir da prática desses docentes pesquisados.

Começamos nossa interpretação acerca do ensino de história na etapa média da educação básica pela pesquisa na Escola de Aplicação Profa. Ivonita A. Guerra questionando a realidade escolar, a partir do relato dos professores sujeitos da pesquisa. Inquirimos, em primeiro lugar a respeito do que eles compreendiam o que é história? e “qual a função do ensino de história no ensino médio?” O Professor B, neste sentido, respondeu que

[A história] na minha concepção de ensino é o estudo do passado, em alguns aspectos, para despertar o senso crítico do aluno na ideia central da sala de aula. É uma disciplina que busca conscientizar os estudantes sobre o passado das sociedades como um todo. Uso a história para que os estudantes tenham opinião própria, não sejam manipulados, moldados. Uso a história pegando os principais fatos históricos da humanidade trazendo a concepção de atualidade dos alunos.

Sobre a função do ensino de história no ensino médio, este professor ressaltou a necessidade de serem superadas formas tradicionais do ensino desta área no ensino médio, em busca da criticidade e da formação da consciência do aluno,



Você tem que usar a História não como uma decoreba, tem que usar o tradicional com o inovador, tem que despertar o aluno para o senso crítico dele em sociedade. A história serve pra isso: pra que o aluno possa se interessar pela mudança e a transformação da sociedade em algo melhor. Considerando também os estudos prévios deles o que eles já tem de bagagem, que já vem trazendo das séries fundamentais; considero esses conhecimentos para escolher os conteúdos que ensino.

Embora o seu planejamento docente, conforme citado acima, esteja eivado de tradicionalismo conceitual, adequação às orientações curriculares oficiais com ênfase nos saberes disciplinares específicos, estes professores procuraram com sua prática educativa orientada pela criticidade, fazer na prática algo diferente. Fazer da prática educativa de história um meio de conduzir o ensino para a construção de um conhecimento histórico elaborado a partir da experiência docente em respeito ao saberes curriculares, disciplinares, mas sobretudo experienciais e vivenciais, a partir da relação com os estudantes,

Eu como professor [**Professor A**] procuro orientar minha prática docente pelo ecletismo e pela polissemia de formas de ensinar e lhe trabalhar os conteúdos no ensino de história. Quero dizer com isso que de acordo com o público, a faixa etária dos alunos o número de alunos em sala o tempo da aulas, a atenção dos alunos, o compromisso deles hoje em dia, já que muitos alunos tem pouco compromisso com sua formação hoje em dia tudo isso interfere nas escolhas que eu fiz como professor na Escola de Aplicação com relação aos conteúdos e também dos métodos de ensino, dos assuntos, dos temas e das estratégias de ensino que eu emprego na minha profissão.

Eu trabalho principalmente [**Professor B**], misturando o tradicional com o inovador. Seminários, leituras em grupo, slides e projeções de vídeos curtos da internet (...). Eu chego na sala levando slides com os principais aspectos do assunto, coloco o vídeo e faço uma atividade de pesquisa com os alunos. Não usar como uma ditadura o planejamento, os conteúdos mas fazer com que o professor aprenda junto com o aluno. Considerando também os estudos prévios dos alunos, o que eles já têm de bagagem, que já vem trazendo das séries fundamentais, considero isso para colocar o conteúdo também.

A partir do que está citado acima, espera-se da disciplina história no ensino médio que o estudante venha a ser capaz de constituir a sua cidadania crítica por meio de uma prática que exponha um currículo vívido, não formalista ou institucional guiado pelas orientações curriculares advindas das entidades que determinam a política educacional nacional ou do estado de Pernambuco. Mesmo assim, forjar a cidadania crítica, historicamente definida, constitui-se em um dos objetivos para o ensino desta disciplina previsto nos próprios PCN's. Segundo McLaren (1997), a

cidadania crítica deve ser direcionada para a criação de sujeitos éticos da história, autoconscientes, e deveria possibilitar a distribuição das riquezas e dos recursos materiais da sociedade. Dessa forma, a conduta dos docentes em sala de aula, observada, sobretudo, nas turmas iniciais do ensino médio, procurou reforçar esse caráter transformador da realidade social que a história pode proporcionar pelo seu estudo escolar. Parece haver a necessidade de reforçar que a história é um saber a serviço da mudança, da conscientização e crítica, sob pena de, em não sendo assim, perpetuar formas tradicionais de ensino da disciplina na educação escolar. Por conseguinte, a sociedade estaria fadada também ao tradicionalismo e a falta de criticidade social. Essa perspectiva conscientizadora e crítica que a história ensinada deve ter são reforçadas quando o Professor A afirma que

A história contribui para os estudantes, pois os ajuda a direcionar e a formar sua consciência para a vida em sociedade [...] a História pode lhes fornecer aspectos humanos a respeito da sociedade, da política, dos aspectos étnicos e da economia. Com relação à vida em sociedade do estudante do ensino público a história pode lhe apresentar aspectos humanos a respeito da sociedade, da política, dos aspectos étnicos e da economia. Estes últimos aspectos econômicos são muito relevantes em várias concepções sobre a história nas orientações curriculares para a minha atividade como professor. A história também serve para contribuir na formação do estudante com uma visão sobre cultura de forma ampliada, vendo-se cultura como diferentes modos de fazer do homem, pois toda a contribuição do homem é histórica, tudo é histórico. E a cultura humana abarca tudo, o que é político, social, étnico, econômico, social, artístico e intelectual.

Os professores pesquisados relataram também a sua identificação com a história, de como esta disciplina perpassa suas histórias de vida, apesar de se reportarem o tempo todo às dificuldades do trabalho docente. Ao questionarmos sobre “qual a contribuição dada pela formação inicial no curso de Licenciatura em História para a sua prática docente?” ambos os professores afirmaram que apesar da qualidade do ensino formativo que obtiveram na Universidade, compreendem que a realidade do cotidiano escolar é muito mais complexa e desafiadora, sendo o ensino experimentado pela prática educativa regular o vetor de uma docência exitosa. Sobre isso o Professor B diz que,

A questão pedagógica, as principais teorias dos livros, eles [os professores universitários] passaram bem. Agora, na prática é totalmente diferente do que você aprende na Faculdade, tá lá a teoria é bonita, mas na prática você tem que se adaptar ao meio, não o meio se adaptar a você. Isso aí tem que ficar bem claro. Todos contribuíram [os professores universitários na minha formação], mas a sala de aula só se aprende vivendo ela. O melhor para você aprender a ensinar é a prática.

A esse respeito também, o Professor A nos relata impressões muito semelhantes,

A história é uma área muito rica e interessante de conhecimentos sobre a vida. A possibilidade de conhecimentos ofertados surpreende toda pessoa que ler sobre história. Mas há uma grande distância entre os conhecimentos aprendidos na graduação, na faculdade e a realidade da sala de aula. Existe uma história ensinada na faculdade e existe outra ensinada no ensino médio que tem que ser feita no dia-a-dia da sala de aula.

Essas afirmações encontradas nas entrevistas ficam patentes nas observações empreendidas em sala de aula da prática educativa desses professores. Suas sequências didáticas buscam, na maioria das vezes, minimizar nos métodos e conteúdos eventuais complexidades que o saber histórico venha a ter, algo que por vezes não faz parte da formação específica desta área de conhecimento ocorrida na educação superior, nas licenciaturas em história. Por exemplo, ao serem tratados conteúdos sobre a pré-história do Brasil e a presença humana nas Américas, ocorre uma quase exclusiva referência ao Parque Arqueológico de São Raimundo Nonato, no Piauí, e a metodologia empregada reporta-se a ler o texto presente em uma apostila preparada pelo professor e observar alguns slides sobre o Parque Arqueológico por ele elaborados.

O Professor A vê no estudo da Pré-história ou da ocupação humana das Américas, por exemplo, que este conteúdo de relevante importância cultural deve prever que tudo que é humano é histórico, pois tudo seria histórico segundo sua concepção a respeito dessa área de conhecimento. No entanto, expõe a fragilidade da relação conteúdos conceituais previstos nos currículos oficiais e institucionais e a historicidade vivida dos seres humanos para além da temporalidade presente ao afirmar que os primeiros – os currículos oficiais - perpetuam formas tradicionais e visões equivocadas ou acríticas sobre a história, a cultura humanas e a sociedade,

Por exemplo, posso afirmar que quando aparece o assunto pré-história brasileira no currículo e quando eu ensinei esse assunto na Escola de Aplicação penso que o próprio termo contém uma visão pré-concebida de cultura e sociedade, pois entendo que não existe uma pré-história brasileira e uma história brasileira, mas sim uma história brasileira antes e depois da chegada dos portugueses, antes e depois do período cabralino. Vários aspectos da cultura e da economia indígena antes de Cabral como as trocas entre as tribos, a subsistência, a agricultura, como lhe davam com suas criações de animais mostram que estudar história indígena é estudar a história de Pernambuco e a história do Brasil também como algo integrado e é um exemplo disso que eu defendo em minhas aulas.

O Professor B enfatiza que sobre pré-história, os materiais didáticos orientados por uma concepção curricular conteudista e conceitual, segundo o que interpretamos de sua fala, respondem por não ofertar outras visões diferenciadas de cultura e sociedade sobre esse conteúdo da história escolar. Assim ele opta por uma não-referenciação a outros dados sobre a 'pré-história brasileira', nem menção há outros locais onde são encontrados vestígios arqueológicos do homem no Brasil pré-histórico, como Minas Gerais, Amazonas e Bahia. Embora essa prática nos sugira que há uma simplificação do saber disciplinar ensinado em sala de aula seja na comparação com o proposto no Projeto Pedagógico da escola para o ensino de história, seja com as orientações temáticas pelos eixos articuladores dos PCN' e das OTM's, vimos que esse descompasso e simplificação reforça a necessidade de adequação dos conteúdos curriculares para que o professor se aproxime da linguagem e das necessidades estudantis, ou como ele mesmo afirma "*você tem que se adaptar ao meio, não o meio se adaptar a você*".

As falas docentes apresentam dois aspectos ressaltados pela literatura arrolada. Primeiramente, o caráter formativo que o cotidiano das práticas sociais mais usuais e vulgares, como afirma Heller, pois, para esta autora, o cotidiano caracteriza a reprodução dos homens particulares e do meio social. E, em segundo lugar, a distância percebida pelos docentes entre os saberes disciplinares e os saberes curriculares daqueles saberes vivenciado pela prática da sala de aula. Estes, por sua vez, para estes docentes, muito mais significativos para a formação e a atuação docente, no entendimento destes professores.

Identificamos que para os professores pesquisados os saberes docentes adquiridos na formação inicial não são suficientes para o enfrentamento da realidade escolar cotidiana para o ensino de história. Isto reforça o que Tardif (2010,p.11) afirma a respeito do saber docente, quando diz que,

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com as relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo, relacionando com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Assim, o ensino constitui uma mobilização de saberes de diferentes categorias, conforme apresentado na fundamentação teórica deste trabalho, no qual

o professor encontra os recursos para a sua atuação docente em situação real. Dessa forma, o Professor A nos diz sobre sua formação, que a mesma tem importância para sua atuação docente, inclusive para a escolha de conteúdos, definição de objetivos e procedimentos de aprendizagem,

Na minha formação, alguns professores que eu tive no meu curso de licenciatura me ajudaram a escolher da melhor forma os conteúdos que podem ser ensinados, considerando se são materialistas, estruturalistas, etc. e a importância que eles devem ter para a formação da consciência dos estudantes para a realidade social.

Dentre os pilares do saber docente, apresentados por Tardif (2010), entre outros, interessa-nos, em especial, a relação do saber curricular com a prática pedagógica cotidiana. Sendo assim, questionamos aos docentes, por meio de questões abertas: “Você conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola de Aplicação?” E também “Você conhece a concepção de História presente no PPP desta escola?” Para essas perguntas, os professores entrevistados, assim se posicionaram:

**Professor B** - Sim [eu conheço o PPP da Escola]. Todos os professores elaboraram e fazem revisão dele todo ano. Para não deixar o aluno restrito a sala de aula, incluindo-o também na cidadania e nas atividades externas a escola, como projetos culturais e viagens etc.

**Professor A** - Sim [conheço a concepção de história contida no PPP da Escola]. Ela trabalha nessa linguagem do despertar o senso crítico do aluno com a elaboração de vários projetos pedagógicos culturais ao longo do ano letivo.

Conforme discutimos anteriormente, os saberes curriculares devem ter um papel orientador da prática pedagógica, devido ao fato de conterem os elementos referenciais para a ação docente como os objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos de ensino e estratégias avaliativas. Assim, o conhecimento que os professores expressam sobre o PPP da escola é salutar sobre o seu trabalho, demonstrado também pelo cruzamento entre as respostas dadas nas entrevistas e as observações efetivadas. Entretanto, ao aprofundarmos a discussão sobre os ditames curriculares para o trabalho docente em uma perspectiva mais ampla, confrontando-os com as observações em sala de aula, nos deparamos com algumas divergências entre o currículo prescrito e o currículo vivido na prática.

Neste sentido, verificamos duas tendências que espelham essa condição de distanciamento entre as prescrições orientadas pela política curricular nacional e, em especial da Secretaria da Educação do estado de Pernambuco e as práticas cotidianas dos docentes da Escola de Aplicação da área de História.

Primeiramente, os PCN's para a disciplina História no ensino médio (2002), devido a sua característica em abordar os conteúdos a partir de sequências temáticas, não propõem claramente conteúdos a serem ministradas em cada um dos anos do ensino médio. Entretanto, seus eixos temáticos enquadram-se e associam-se a conceitos estruturadores da história, com um viés associado à perspectiva historiográfica da História Social inglesa e a História Cultural francesa dos Annales, que poderiam melhor nortear os objetivos de aprendizagem e a escolha dos conteúdos pelos docentes. Em geral, espera-se, na que operação docente em sala de aula, possa se fazer uma articulação entre os conceitos, os temas e seus respectivos subtemas e a definição das práticas e procedimentos.

Assim, nos PCN's para a História no ensino médio (2002), observamos, por exemplo, que o tema das "Relações de produção" deve estar articulado aos subtemas "divisão entre os sexos nas sociedades indígenas brasileiras", "os camponeses e os escravos no Egito Antigo e/ou Império Inca" e a "Burguesia e operariado na Revolução Industrial", possibilitando uma abordagem de conteúdos sincrônicos no tempo, sem uma periodicidade e cronologia específica, numa visível preocupação de articular diferentes tempos históricos com conceitos e temáticas comuns em diferentes tempos sociais e históricos, conforme uma perspectiva culturalista e estruturalista. Esta, contudo, não é uma prática que observamos na atuação docente cotidiana.

E, em segundo lugar, pelas nossas observações da prática educativa em história no ensino médio da Escola de Aplicação, entrecruzada com o Planejamento Docente para o ano letivo de 2012 expõem ainda a prevalência de um ensino com ênfase nos conteúdos históricos regulares, advindos da historiografia consolidada pela produção universitária dos anos 1970 e 1980 fundamentada no materialismo-histórico vulgar e militante. Ressaltando-se, assim a enumeração de fatos e acontecimentos específicos para cada temporalidade humana, sobressaltando conjunturas econômicas e políticas. Não há, assim, a articulação proposta entre os

tempos históricos diferentes e inovadores – advindos da nova historiografia cultural - a partir do encadeamento temático proposto nos PCN's. Ilustramos essa afirmação com o registo a seguir, registrado em uma aula de setembro de 2012:

No início da aula, a turma mostrou-se muito agitada. O Professor teve uma certa dificuldade para conseguir a atenção de todos. Estamos no 1º Ano B da escola de Aplicação. O conteúdo a ser estudado hoje é 'Egito Antigo e o modo de produção asiático'. O Professor questionou os alunos sobre o que eles conheciam a respeito do Egito Antigo. Com exceção, de informações soltas sobre as antigas pirâmides e o fato de existirem múmias humanas, nada mais foi citado, assim mesmo por apenas três alunos em um universo de quase quarenta estudantes. Em seguida, o Professor iniciou uma exposição de conteúdos através de slides contendo imagens do Egito Antigo e textos na forma de tópicos sobre a história política dos faraós e dinastias egípcias, remetendo-se aos períodos mais antigos (séc. XXX a. C.) até a fase da decadência e do colapso da sociedade egípcia antiga (séc. IV d. C.). Em poucos minutos abordou que a base econômica do Egito esteve assentada no trabalho escravo, primeiro da própria população e em seguida, do trabalho dos povos conquistados nas guerras políticas imperiais. A seguir, foi exibido um vídeo trazido pelo docente sobre a "Civilização Egípcia", material editado pelo professor e que foi extraído do site 'YouTube' que apresentava mais imagens da arquitetura monumental e pouco abordava aspectos da história propriamente dita, como a economia, a sociedade e outros pontos da cultura e da vida egípcia. Finalizando a aula, nos últimos 15 a 16 minutos, o Professor fez uma exposição de tópicos sobre o assunto, um pouco reproduzindo os elementos encontrados nos slides, desta vez com o apoio do quadro, através de uma cadeia casuística de fatos e acontecimentos, sem relação clara com outros temas ou sociedades históricas e sem espaço para eventuais comparações entre as impressões dos alunos e a temática estudada. O professor finalizou as duas aulas do dia desta turma afirmando que o modelo de escravismo e de sociedade antiga também é encontrado em outras sociedades, como a Mesopotâmia, assunto das próximas aulas.

Ao final dessa sequência de aulas, perguntamos ao professor sobre seu planejamento e preparação para esta prática narrada acima. Ele nos afirmou que procura seguir as prescrições previstas nas Orientações Teórico-Metodológicas (OTM's) para a História no ensino médio (2012), produção curricular oriunda da Secretaria da Educação do Estado de Pernambuco, mas a realização efetiva do planejamento segue, de fato, a sequência de conteúdos apresentados pelo Livro Didático adotado pela instituição (Coleção Ser Protagonista – História). O Professor A expõe esta ideia, ao afirmar que

Para selecionar os conteúdos que eu ensino eu levo em consideração o projeto político da escola e as OTM's para História, mas não as vejo como uma cartilha a ser seguida cegamente pelo professor em sala de aula [...] conta muito a formação e a visão da sociedade, da economia, da política da formação da sociedade brasileira que eu tenho como professor.

Podemos observar, assim, que na execução das suas aulas o docente apresentou um distanciamento dos PCN's e dos demais recursos e orientações

para o planejamento e a execução das aulas propriamente ditas seguindo as prescrições curriculares oficiais. As OTM's para a História no ensino médio (2012), apesar de apresentarem uma correlação entre temáticas históricas e conceitos estruturadores para o ensino desta área, encontrados nos PCN's, procuram compartimentar em tempos históricos definidos, sem aquela articulação proposta pelos PCN's. Mas, o que chama a atenção, em especial, é a dependência, no planejamento e na execução das aulas, do papel exercido pelo livro didático neste processo.

Em seu relato posterior a aula acima, o Professor B afirmou que apesar de não utilizar diretamente o livro nestas aulas, baseou a elaboração dos slides nos tópicos e conteúdos conceituais presentes no livro didático adotado pela escola. Houve uma associação direta entre os conteúdos disciplinares apresentados durante a aula e a estrutura textual presente nos capítulos do livro didático dedicados o assunto "Egito Antigo". É possível identificarmos que ocorre no planejamento e na vivência destas aulas, a exemplo do que pode ser observada também em outras situações, uma centralidade exercida pelo livro didático na escolha e definição dos conteúdos e dos métodos expositivos para a condução da aula. Sendo assim, é possível vislumbrar que o livro didático se constitui num elemento crucial e definidor da prática educativa do docente pesquisado, aspecto encontrado possivelmente na conduta de outros docentes.

Sobre o papel exercido pelo livro didático no seu planejamento e execução das suas aulas, bem como para uma atuação mais integral como docente, considerando os objetivos de aprendizagem, processos didáticos e avaliativos é assim expresso pelo Professor A a sua relação entre conteúdos e livro didático

O emprego de um bom livro didático, que tenha os conteúdos com um caráter científico também é importante. Na Escola de Aplicação eu participei da escolha do livro didático para o ensino médio que foi adotado desde 2011 na escola e em 2012, é a coleção "Ser Protagonista". Essa coleção foi escolhida pela qualidade da obra, pelos temas mais bem discutidos e apresentados, são bons livros e que discutem a história de uma forma que o aluno se envolve com a ciência histórica, com os temas e as aulas [...] Procuro sim utilizar livros didáticos no meu planejamento, na preparação das aulas, na escolha dos conteúdos e durante as aulas que eu executo.

Sobre o afirmado acima, Abud (2007) diz que desde os anos 1970, o livro didático assumiu uma posição estratégica na atividade docente, pois chega a ser, em muitas situações de ensino, o único recurso didático, ou quando não, o recurso



didático por excelência para a concepção, realização e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem cotidianos, pois, segundo esta autora,

O livro didático é quase que o único material de apoio que o professor encontra à sua disposição e, por isso, apoia nele a parte central do seu trabalho – planeja as aulas seguindo a disposição dos conteúdos, utiliza os textos em sala de aula, monta com eles um material próprio e dele retira as questões da avaliação (ABUD, 2007, 113).

Para nós fica evidente que há uma sensível divergência entre as prescrições curriculares e os saberes e comportamentos que, de fato, orientam a prática educativa em situações cotidianas e recorrentes. Os saberes curriculares empregados pelo professor divergem das prescrições da macropolítica curricular, e no caso, em especial, da Escola de Aplicação, se aproxima mais dos conteúdos e práticas concebidos pela vivência experiencial docente.

No entanto, há, em geral, uma necessidade dos docentes pesquisados em afirmarem que “obedecem” as orientações curriculares oficiais na concepção de suas sequências didáticas, ou seja, da concepção dos objetivos de aprendizagem aos processos e instrumentos de avaliação. Silva (2002), após a realização de uma pesquisa sobre os saberes que orientam a prática docente de mais trinta professores que atuam em diferentes disciplinas e trabalham em 17 escolas públicas da rede estadual de educação de Pernambuco localizadas na região metropolitana do Recife, pode perceber que os professores costumam afirmar que orientam a sua prática educativa nas correntes psicopedagógicas baseadas no construtivismo e nas orientações didático-pedagógicas previstas nos documentos oficiais, apesar da observação das práticas cotidianas representarem o contrário.

[...] o que mais nos chamou a atenção foi a representação que os professores fazem sobre os conceitos de ensino, aprendizagem e conhecimento. Os professores não se percebem como agentes repassadores e ou transmissores do conhecimento, pois a maioria classifica a sua prática fundamentada na abordagem construtivista, embora não apresentem uma explicação sobre a mesma. Isto talvez tenha uma relação com a orientação da política da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco [...].

Por meio da fala de um dos docentes pesquisados, o Professor B, nós encontramos expressa essa afirmação claramente, apresentada por Silva (2002) como uma das constatações da sua pesquisa. Ao ser questionado “você conhece as orientações dos PCN’s de História para o ensino médio?” e, em seguida, “você

conhece o programa de História proposto pelas OTM's da Secretaria de Educação de Pernambuco?”, este professor assim nos respondeu:

Sobre o conhecimento dos PCN's: Conheço sim, os PCN's orientam trabalhar o alunado com os conhecimentos prévios que possuem, porque não estamos formando historiadores. Conheço também as OTM's da Secretaria de Educação. A proposta é boa. Eu participei de uma capacitação do Estado, há algumas semanas eles colocam as propostas para o professor trabalhar, mas não vai ser obrigatório seguir como um robô. Você vai adaptar à realidade da sua escola, da sua realidade social.

O que me agrada muito como professor é botar o aluno para pesquisar e ele trazer aquela pesquisa e o eu junto como ele responder a pesquisa coletivamente. Eu acho bem agradável porque eles vão buscar o conhecimento [conteúdo] e trazer para a sala de aula e junto comigo vão trocando as opiniões do que foi pesquisado[...] Creio que o professor não ensina, ele ajuda a pensar, a buscar o conhecimento, a trabalhar cm ficha de leitura, muitos resumos práticos.

Nessa compreensão da relação entre a prática educativa diante das concepções e orientações curriculares oficiais, vislumbramos que é possível compreender o papel exercido pelos saberes experienciais como aqueles que de fato determinam a atuação e o desempenho docente, segundo a conceituação desenvolvida por Tardif (2010). De acordo com esse autor,

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias (TARDIF, 2010, p.48-49).

Os saberes experienciais são aqueles constituídos na prática e pela prática. Ressaltamos que no ensino de história se constitui como relevante, não somente quais conteúdos a ensinar, mas também a relação desses conteúdos com os objetivos e procedimentos de aprendizagem, e a sua relação, que para os docentes que tem a prática educativa como um currículo real, uma prática curricular e não somente como currículo diretivo e ideal,

As OTM's e o PPP da Escola foram implantados entre 2011 e 2012, mas o PPP foi mesmo implantado com força somente no segundo semestre de 2012 (...) Mas eu nunca estive preso só a eles no meu planejamento e nem na minha execução das aulas, foram sempre referências da minha prática mas nas escolhas dos assuntos ensinados o livro didático tem uma relevância muito grande. Os objetivos de ensino que existem nesses documentos são bons, bem formulados, mas não engessaram minha atuação nem meu planejamento.

Esses saberes práticos são constituídos por meio da troca de experiências entre os docentes, nas observações realizadas no ambiente escolar ou fora dele,

com a socialização das diversas experiências ocorridas no espaço escolar e na sala de aula, com o tempo de exercício da docência nos espaços de formação ou fora deles, sendo estes bons ou não. Contudo, tão relevante quanto às formas de aquisição desta experiência docente, é a possibilidade de fazer uma permanente reflexão sobre essa prática, sob pena de constituir-se em uma prática mecanicista e reprodutivista, porque irrefletida e inconsequente.

Os professores pesquisados na Escola de Aplicação Profa. Ivonita A. Guerra afirmam essa condição do saber experiencial: saber de referência para uma prática competente e adequada no cotidiano do ensino da história. Assim, o Professor A, afirma:

Tenho algumas lacunas na minha formação, mas tenho buscado superar no exercício da atividade [...] Saímos da graduação até mesmo das especializações com lacunas, que, ao meu ver, são grandes. Acredito, e sinto isso no meu dia-a-dia, que nos formamos mesmo quando estamos diante das turmas, nas aulas. É nessa hora que você precisa ter domínio dos assuntos e saber dominar as turmas.

Por sua vez, corroborando com a representação do Professor A, o Professor B ressalta:

O melhor para você aprender é a prática, e não a teoria. Já faz oito anos que eu leciono... [...] temos que usar a didática da faculdade e adaptar a sua. Tem muitas coisas que vão ficar a desejar e você melhora com o tempo. Existem assuntos que você precisaria utilizar várias aulas, mas a sua experiência e habilidade vão ajustando. Ensinar [a história de] Roma Antiga, por exemplo, precisaria de umas dez aulas! Mas você precisa ajustar para duas, no máximo três aulas. Acho que o bom professor é aquele que aprende o tempo todo pra dar boas aulas sempre.

Essa relação entre saberes curriculares e experienciais chama a atenção e como vem sendo abordada pelos docentes nos reporta à ideia de que a prática é construtora e modeladora de saberes novos e diferenciados para a docência. Observamos que o ensino retraduz os conteúdos disciplinares, adequando-os às especificidades de cada turma, de cada escola e do tempo destinado à carga horária escolar da disciplina. Assim, os próprios professores desenvolvem uma reelaboração dos saberes curriculares e pedagógicos, aprendidos nos cursos de formação inicial e continuada, nos livros didáticos e, sobretudo, aqueles encontrados nas propostas curriculares oficiais, numa evidente diferenciação entre o vivido e o prescrito, a partir da prática docente cotidiana. Os saberes experienciais são, portanto, inerentes ao exercício da docência e dela emergem, como afirma Tardif

(2010, p.38-39), pois “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*, de saber-fazer e de saber ser”.

Assim, podemos perceber que apesar da forte presença dos currículos oficiais e institucionais na prática pedagógica dos professores de história desta escola, exerce, contudo um papel preponderante na definição destas práticas o saberes docentes experienciais, conforme a conceituação de Tardif (2010).

Ambos os docentes afirmam a importância dos currículos oficiais e institucionais no dia-a-dia do seu trabalho docente, mas consideram que, apesar dessa importância, é a vivência diária, a experiência cotidiana e a reflexão sobre as práticas pedagógicas e curriculares que moldam de fato, o trabalho docente e constitui o núcleo definidor do professor de história. A prática pedagógica, a história ensinada vivida nas escolas é claramente muito maior e mais complexa do que aquela prevista nos currículos e planos oficiais e essa expressão encontramos ao nos debruçarmos sobre a Escola de Aplicação Profa. Ivonita A. Guerra.

#### **4.3 O Segundo Cenário: a Escola de Referência em Ensino Médio Arnaldo Assunção**

A Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Arnaldo Assunção é uma instituição escolar pública de Educação Básica especializada no nível do Ensino Médio Integral integrante da Rede Educacional de Pernambuco. Essa instituição fica situada na Rua Prudente de Moraes, s/n., no bairro Salgado, um dos bairros mais populosos e populares da cidade de Caruaru, em Pernambuco.

A escola é administrada, desde outubro de 2005, pela pedagoga Antonia Fabiana C. de Andrade e a instituição integra o conjunto de escolas pertencentes à Gerência Regional de Ensino Agreste Centro Norte da Secretaria de Educação de Pernambuco.

Essa escola foi criada pelo Decreto Estadual n. 31.311 de 11 de janeiro de 2008 e conta neste ano de 2013 com 511 estudantes distribuídos em 10 turmas de Ensino Médio Integral Regular e três turnos de Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A EREM Arnaldo Assunção está localizada em uma área de 4.200m<sup>2</sup> e suas origens remontam aos anos 1960, quando em 1967 era denominada apenas de Grupo Escolar. Só em 20 de março de 1986 ela foi elevada a Escola Estadual através de portaria e inscrição estadual. Nesse período, a escola ainda dispunha de ensino fundamental em sua estrutura pedagógica, sendo o mesmo retirado após as reformas educacionais ocorridas nos últimos 6 anos em Pernambuco.

Em 11 de janeiro de 2008 foi denominada de Escola de Referência de Tempo Integral dedicada exclusivamente ao Ensino Médio através do Decreto Estadual n. 31.311, como parte das alterações pelas quais passaram inúmeras escolas públicas estaduais de PE, que desde 2008 foram transformadas em escolas de Tempo Integral a partir do Programa de Modernização da Gestão Educacional – Metas para a Educação anteriormente abordado. A coordenadora pedagógica da EREM Arnaldo Assunção, Profa. Verônica Gonçalves, nos informou que a transformação da escola em regime pedagógico de tempo integral aumentou o tempo de permanência dos alunos na instituição, conduzindo a um turno diário de 8 horas de atividades pedagógicas regulares na instituição e, com isso, a um significativo aumento da qualidade do desempenho dos estudantes. A Profa. Verônica Gonçalves também alude ao fato de que contribui para a escola ter obtido bons indicadores nas avaliações institucionais da educação de Pernambuco a presença de uma equipe de professores de todas as disciplinas exclusiva para esta instituição escolar.

Essa escola recebeu o nome de Arnaldo Assunção, de acordo com seu Projeto Político-Pedagógico (2013), como uma homenagem ao conceituado advogado caruaruense que doou o terreno para o Estado de Pernambuco onde encontra-se construída a escola.

De acordo com o PPP da EREM Arnaldo Assunção (Anexo V), os seus estudantes advêm de diferentes bairros da cidade de Caruaru e pertencem a diferentes classes sociais. Em seu Diagnóstico da Realidade (PPP, 2013) a escola “atende uma demanda diversificada de estudantes, alguns dos alunos sobrevivem do trabalho informal dos seus responsáveis”, o que provocaria uma indisponibilidade de tempo e de recursos materiais e cognitivos para um acompanhamento adequado dos estudantes pelos seus responsáveis legais e isso contribui para algumas das dificuldades que repercutem no cotidiano destes alunos, tais como:

- Baixo nível de aprendizagem, no que se refere às Competências Básicas para o ingresso no Ensino Médio;
- Ausência de uma formação sócio-afetiva;
- A falta de hábito para cumprir os horários de estudos e aceitação das normas disciplinares da Escola (PPP, 2013).

A partir desse diagnóstico da realidade a escola, em seu PPP, foram estabelecidos como objetivos educacionais formais, gerais e específicos:

Geral: Construir uma escola que tenha por missão assegurar um ensino de qualidade, a partir de intervenções pedagógicas que revertam os indicadores negativos, assegurando também, o sucesso e a permanência dos alunos, formando cidadãos críticos, participativos e profissionais éticos, capazes de agir na evolução da sociedade.

Específicos: Melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes; promover ações e incentivos no relacionamento humano, através da valorização dos trabalhos já executados e o reconhecimento e socialização de talentos e habilidades dentro da comunidade escolar; repensar meios para firmar o cumprimento de normas e estudos dirigidos, conscientizando-os quanto ao bem que estas práticas nos proporcionam (PPP, 2013).

A EREM Arnaldo Assunção, a partir do que preconiza os seus objetivos educacionais formais, gerais e específicos, estabeleceu diversas ações para por em prática esse objetivos, dentre os quais destacamos:

1. Realizar projeto de intervenção durante o 1º Bimestre – após diagnóstico, visando minimizar dificuldades na aquisição de conhecimento de conteúdos apresentado pelos estudantes do 1º Ano do Ensino Médio;

[...]

3. Acompanhamento contínuo, subsidiando-os com textos para estudo, de modo que ao final do Ensino Médio, em média 95% dos alunos saiam na condição de ingressar nos cursos superiores e/ou tornarem-se profissionais de nível médio qualificados (PPP, 2013).

A EREM Arnaldo Assunção procura justificar suas ações e seus objetivos educacionais afirmando-se como uma escola voltada para o desenvolvimento do estudante no qual “o seu trabalho não pode ser pensado nem realizado na individualidade e no imprevisto” (PPP, 2013).

Essa instituição escolar se coloca como comprometida com a qualidade do serviço educacional que disponibiliza à sociedade, pautada por uma perspectiva de trabalho democrática com a participação dos vários segmentos da comunidade escolar (professores, estudantes, responsáveis legais e integrantes da comunidade local) na definição e no gerenciamento das suas ações pedagógicas.

De acordo com a Secretaria da Educação do estado de Pernambuco, a EREM Arnaldo Assunção ocupa o 4º lugar entre as Escolas Públicas integrantes da Rede Educacional de Pernambuco com um Índice da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE – de 5,38 pontos obtido após a avaliação realizada em 2012.

A exemplo do que ocorreu com todas as escolas públicas do ensino médio integral de Pernambuco, a partir de 2012, componentes curriculares da EREM Arnaldo Assunção foram distribuídos pelas áreas de conhecimento previstas conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) vigentes. A disciplina história, integrante da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, dispõe de 2 horas de aula semanal para cada ano do Ensino Médio. O planejamento curricular da disciplina foi realizado pelo professor que a ministra para todas as turmas de todos os anos do ensino médio regular dessa instituição.

#### **4.4 O ensino de história na Escola de Referência em Ensino Médio Arnaldo Assunção: encontro com as práticas e os saberes docentes**

O encontro com o professor que ministra a disciplina história no ensino médio da EREM Arnaldo Assunção ocorreu no horário de trabalho na escola. A esse profissional foi esclarecido os objetivos da pesquisa e o tema ora em estudo. E dessa forma, foram feitas observações das aulas em diferentes turmas do ensino médio concomitantemente com a aplicação de um questionário e a realização de entrevista oral gravada. Esses instrumentos de pesquisa nos permitiram traçar um quadro do ensino de história na EREM Arnaldo Assunção a partir da prática pedagógica desse docente pesquisado.

O Professor C – como o identificaremos nessa pesquisa - obteve sua formação em Licenciatura em História há mais de 20 anos em faculdade particular na cidade de Caruaru-PE. Este professor também possui pós-graduação lato sensu em História. Atuando na EREM Arnaldo Assunção há quase três anos, no entanto, o Professor C é docente da Rede Pública Estadual de Pernambuco desde 1991 ensinando história e também, em alguns momentos de sua trajetória profissional, a disciplina geografia no ensino médio.

Questionado sobre a contribuição da sua formação inicial em Licenciatura em História para a sua atuação docente no ensino médio, o Professor C afirmou que ela contribui pouco, pois acredita que a formação não foi suficiente para a preparação para a docência.

Para o cotidiano das atividades escolares do ensino de história, o Professor C entende que o que mais tem contribuído para a sua prática docente tem sido a experiência adquirida durante vários anos em que vem trabalhando como professor do ensino médio público em Pernambuco. Essa experiência se traduz na forma como o Professor organiza seu planejamento, conforme ele informa em depoimento:

O meu planejamento para o ano letivo começa em janeiro, é em janeiro que eu separo o material, que eu leio, que eu o organizo. O meu planejamento eu faço só, eu arrumo meu material, eu separo mais ou menos aonde foi que eu parei com o pessoal do 1º Ano para iniciar o 2º Ano.

O Professor C considera relevante os diversos documentos que orientam a política curricular nacional e local, diz que faz uso desses documentos em seu planejamento, contudo, reconhece que a prática cotidiana faz diversas adaptações e ajustes necessários para que o ensino de história seja realizado a contento.

Tanto os PCN's como as OTM's eu considero documentos fundamentais, agora eles são muito amplos, muito grandes para se trabalhar conteúdos tão pequenos. Eles dão um leque enorme de possibilidades, eles dão, mas dentro de uma carga horária tão pequena que nós temos é impossível para a gente trabalhar. Esses documentos são importantes, eles orientam mas é impossível da gente trabalhar, a gente fica parado... Mas eu acho eles excelentes [...] Com relação aos conteúdos eu faço conexão, porque se você for trabalhar o que o programa diz que é para trabalhar é totalmente descontextualizado.

O Planejamento Docente da EREM Arnaldo Assunção para o ano letivo de 2013 (Anexo VI) a exemplo do que acontece com o Planejamento Docente da Escola de Aplicação Profa. Ivonita A. Guerra, em Garanhuns, apresenta uma associação direta dos objetivos de aprendizagem com os eixos temáticos previstos nos PCN's para a História (Anexo I) e nos eixos temáticos das OTM's para o ensino de História (Anexo II).

Essa relação de proximidade e interdependência do Planejamento docente e institucional aos documentos que orientam a política curricular nacional e estadual para o ensino de história pode ser visualizada através da tabela a seguir.



**TABELA 04** – Comparativo entre os Conteúdos integrantes nas OTM's para o Ensino de História e os conteúdos integrantes no Plano Docente da EREM Arnaldo Assunção para o 2º Ano do Ensino Médio ( I e II Unidade Bimestral)

| Unidades Bimestrais | Conteúdos para o 2º Ano de acordo com as OTM's para o ensino de história  | Conteúdos para o 2º Ano de acordo com Plano Docente da EREM Arnaldo Assunção   |
|---------------------|---|--|
| I Unidade Bimestral | <p>— Relações entre passado e presente.</p> <p>— Compreensão do contexto sócio político da Itália no final da Idade Média.</p> <p>— Análise das ideias dos principais protestantes e sua relação com o pensamento moderno.</p> <p>— Estudo dos principais fatos do movimento reformista e a Contra-Reforma realizada pela Igreja Católica.</p> <p>— Análise da ascensão política da burguesia e sua presença no período absolutista.</p> <p>— Análise do processo de centralização política destacando a unificação monetária, do exército nacional e a unidade do direito.</p> <p>- Análise das principais obras dos pensadores renascentistas e sua relação com o poder e as bases do pensamento político moderno.</p> <p>— Análise dos fatores que levaram as críticas ao poder da Igreja Católica.</p> <p>— Análise da participação de novos grupos sociais nas decisões políticas das cidades.</p> <p>— Estudo sobre a importância da identidade nacional no processo de formação das monarquias nacionais.</p> <p>— Reflexão sobre o conceito de Renascimento evitando a visão preconceituosa que o termo sugere.</p> <p>— Estudo das principais produções artísticas, literárias e</p> | <p>1. Processo de hegemonia cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- os mitos e as grandes navegações.</li> <li>- A construção da sociedade colonial.</li> <li>- Fragmentos da vida cotidiana colonial no Brasil.</li> <li>- Sociedade e cultura colonial.</li> <li>- Influência dos meios de comunicação em massa.</li> </ul> <p>2. Processo de interculturalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A colonização na América e o imperialismo na África, Ásia: o padrão civilizatório europeu ocidental: branco, cristão e masculino.</li> </ul> |

|                                    |   |  |
|------------------------------------|---|--|
|                                    | <p>científicas do período renascentista.</p> <p>— Análise das mudanças culturais ocorridas no Renascimento e seus reflexos para a modernidade.</p> <p>— Análise do movimento reformista em defesa do acúmulo dos lucros da burguesia.</p>   |  |
| <p><b>II Unidade Bimestral</b></p> | <p>— Relações entre passado e presente.</p> <p>— Análise dos conceitos de conquista, invasão e descobrimento.</p> <p>— Estudo dos principais acontecimentos que levaram a expansão marítima e o processo de colonização.</p> <p>— Análise do Tratado de Tordesilhas e seus reflexos para a organização territorial brasileira.</p> <p>— Identificação dos principais aspectos da prática mercantilista dos países europeus que foram adotados no Brasil.</p> <p>— Análise dos principais acontecimentos que levaram a invasão do Brasil pelos holandeses.</p> <p>— Análise das consequências das ações das bandeiras para a expansão dos limites territoriais brasileiro.</p> <p>— Estudo das consequências da descoberta do ouro no Brasil nos diversos aspectos da esfera social.</p> <p>— Análise da relação do poder político dos impérios americanos pré-colombianos e sua relação com a religião.</p> <p>— Identificar os principais elementos do “pacto colonial”</p> <p>— Estudo dos conceitos: selvagem e civilização.</p> | <p><b>3</b> <b>Diversidade religiosa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As religiões politeístas na antiguidade.</li> <li>- Judaísmo, islamismo e paganismo.</li> <li>- O budismo, hinduísmo e o taoísmo.</li> <li>- O poder da igreja no mundo feudal e atual.</li> <li>- Reforma protestante e contrarreforma.</li> <li>- A diversidade religiosa no Brasil.</li> <li>- Espiritismo</li> <li>- A teologia da libertação.</li> <li>- A religiosidade e a não religiosidade na atualidade (ateísmo)</li> </ul> |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>— Debate sobre o conceito de “democracia racial”.</p> <p>— Debates sobre a escravidão negra no Brasil no período colonial, estabelecendo relações com a situação atual e as políticas públicas no elaboradas para promoção da igualdade racial.</p> <p>— Estudo das principais culturas americanas antes da chegada dos europeus.</p> <p>— Análise da visão europeia da cultura ameríndia como inferior.</p> <p>— Identificar as principais contribuições culturais dos holandeses no Brasil.</p> <p>— Estudo das principais características do Barroco e sua relação com o contexto econômico brasileiro.</p> <p>— Análise da importância do trabalho escravo para a economia brasileira.</p> <p>— Identificar as principais produções econômicas brasileira nas diversas regiões do país comparando-as com as atividades atuais das mesmas.</p> |  |
|--|--|--|

Conforme apresentamos na tabela 04, encontramos muitas proximidades e semelhanças entre as duas listas de conteúdos, a encontrada nas OTM's para o ensino de História da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco e o Planejamento Docente da EREM Arnaldo Assunção.

Pelo Professor C essa proximidade e dependência ocorre devido a dois fatores que interferem diretamente na execução da prática pedagógica cotidiana de história no ensino médio: o tempo de aula e as exigências burocráticas de controle oriundas da gestão pedagógica da Rede Estadual de Educação,

O problema do tempo das aulas de história – apenas 2 horas de aulas por semana para cada ano do ensino médio – eu vou elencar como problema número um para se trabalhar os conteúdos de história [...] Com relação ao tempo eu começo a falar para o aluno a defasagem de quantidade de conteúdos desde o 1º Ano. Eu mostro para os alunos que duas aulas de

história em cada ano do ensino médio é pouco, e a produção do saber histórico se dá diariamente.

Com relação aos aspectos burocráticos do controle da gestão sobre o trabalho docente, o Professor C afirma que,

O que mais desgasta, o que mais rouba o tempo da gente é a questão burocrática. Tem muita coisa que não precisa ser tão burocrática, tira o tempo da gente que poderia fazer alguma coisa mais interessante e leva a gente para essa questão burocrática.

O Professor C reclama que o tempo destinado ao preenchimento de formulários e relatórios sobre conteúdos ministrados e notas atribuídas aos alunos, muito deles eletrônicos e transmitidos pela internet, como exigências do controle sobre o trabalho docente realizado pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco roubam um tempo importante do professor para a preparação e execução de suas aulas. Aliada a uma carga horária semanal exígua para a vivência da disciplina com os alunos esses são os principais problemas elencados pelo Professor C que afetam o ensino de história na EREM Arnaldo Assunção e que, de certa forma, entendemos, pode ser generalizado como problemas enfrentados por todas as outras escolas do ensino médio da Rede Estadual de Educação de Pernambuco.

Através de questionários e por meio de entrevista oral gravada, inquirimos o Professor C da EREM Arnaldo Assunção sobre a importância da história e o ensino de história no ensino médio. Sobre “o que é história?”, o Professor C respondeu que

A História é a produção de eventos, enquanto o homem existir a história irá produzir, ela é produzida permanentemente a partir das ações do homem [...] É de extrema importância a contribuição da história para se discutir, para se entender, para se projetar a cidadania, os direitos e os deveres.

Para a importância da história no ensino médio, nos foi possível constatar que sua utilidade está associada a contribuição na criticidade social do educando, conforme preconiza a própria LDBEN com relação as finalidades para o ensino médio. O Professor C afirma que a história no ensino médio serve para que os estudantes possam compreender com clareza e criticidade o mundo em que vivemos, entendendo questões como riqueza X pobreza, democracia X ditadura e classes dominantes X classes dominadas. De acordo com Cardoso (2008) essa é uma característica do ensino de história a partir dos anos 1980 e 1990, quando esta

disciplina escolar passou a ser associada à formação do cidadão consciente e participativo, em consonância com as questões e demandas do seu tempo social.

A esse respeito, é significativo o relato do Professor C que diz que,

Já faz muito tempo que eu trabalho no ensino médio e sempre trabalho com uma proposta de fazer o aluno perceber, de fazer o aluno contextualizar, de trazer o aluno a refletir, fazer com que compare situações, viva situações presentes relacionadas com situações passadas.

Ao nos determos sobre outros aspectos da prática pedagógica do Professor C, através dos seus relatos e das observações das suas aulas, podemos perceber que este docente procura otimizar os materiais didáticos para o ensino de história, para além do uso constante do livro didático.

O aluno prefere mais aquele material produzido pelo professor. Aquele material dentro da linguagem do aluno. Geralmente esse material se torna mais compreensivo, ele é mais objetivo, o aluno tem uma familiaridade maior.

O Professor C, da EREM Arnaldo Assunção, se utiliza de diversos materiais e recursos didáticos frequentemente no ensino de história, dentre os quais ele destaca o uso de mapas históricos e mapas atuais, filmes cinematográficos e documentários sobre a história e projeções em slides através do power point. Mas ele ressalta, contudo, a importância da diversificação do uso de materiais didáticos de forma contextual e inserida ao planejamento das atividades pedagógicas, ou seja, associada aos objetivos de aprendizagem e aos conteúdos prescritos para aquela unidade bimestral. Assim, o Professor C critica aqueles docentes que lançam mão do uso de recursos como a exibição de filmes e documentários, por exemplo, de forma apenas ilustrativa e aleatória,

Tem muitos professores que usam filmes, vídeos de forma interessante. Mas eu não tenho a prática de usar aleatoriamente. Eu trabalho DVD, eu trabalho música, eu gosto muito de usar documentário do que o próprio filme. Mas eu uso o documentário de forma a que primeiro eu trabalhe o conteúdo e procuro trabalhar o vídeo quando ele está vinculado aos conteúdo.

Para o Professor C trabalhar dessa forma o conteúdo o torna mais acessível e atraente para o aluno, oferecendo maior compreensão dos assuntos da história. Assim, a prática pedagógica do ensino de história busca atender e se relacionar com as orientações formais contidas nos documentos que orientam a organização do sistema escola brasileiro e de Pernambuco. Contudo, são nas situações de ensino-

aprendizagem cotidiana que são respondidas as demandas do ensino da disciplina. Dessa forma, o Professor C acredita conseguir se aproximar do aluno, da sua linguagem e da sua vivência pessoal. De acordo com Cainelli e Schimdt (2009), o respeito pelo saber do educando, considerando as suas representações favorece a criação das suas próprias ideias históricas e a construção de conceitos sobre fenômenos e objetos do mundo social.

Em uma aula ministrada no 2º Ano C da EREM Arnaldo Assunção podemos observar a prática de respeito e valorização das representações dos alunos na contribuição para a construção do saber histórico em sala de aula. Durante a aula, realizada em 19 de novembro de 2013, o Professor C conduzia uma revisão para uma avaliação sobre o tema do Período Regencial da história política do Brasil durante o século XIX. Ao longo da aula um dos assuntos que emergiu foi o grande número de Revoltas Sociais que eclodiram em várias partes do Brasil nesta época, como por exemplo, a Revolução Farroupilha e a Balaiada. O Professor C procurou, então, esclarecer que essas revoltas apesar de importantes foram regionais e clamavam por transformações locais das relações políticas e econômicas nas regiões aonde ocorreram essas revoltas. A certa altura, o professor questionou os alunos sobre a diferença entre revoltas e revoluções, e se essas revoltas citadas, entre tantas outras ocorridas, foram revoluções. Inúmeros alunos, de forma muito participativa, procuraram emitir suas opiniões e ideias sobre a diferença entre revolta e revolução, alguns desses alunos apontando o caráter passageiro e regional dessas revoltas em relação à revoluções sociais, estas que seriam mais demoradas e de abrangência nacional. Um dos alunos chegou a afirmar que muitas revoluções começaram como pequenas revoltas e depois foram ganhando importância e adesão social, espalhando-se por outras regiões nos países aonde aconteceram. Durante a fala dos alunos, o Professor C procurou mediar os argumentos, estabelecendo alguns filtros interpretativos e comparativos para que fosse compreendido por todos em sala que a revolução promove transformações políticas e sociais abrangentes e duradouras, como foi a Revolução Francesa. Mas sem sombra de dúvida, o que mais nos chamou a atenção foi que durante essa parte da aula o professor procurou estabelecer, em conjunto com as ideias e representações dos alunos, conceitos históricos relevantes como revolta e revolução. O saber

histórico sobre essas temáticas, acabou por ser, de fato, construído, através do saber prévio dos alunos mediado e complementado pelo saber docente específico.

Muito tem se falado no papel das avaliações nacionais de desempenho e nos vestibulares como instrumentos orientadores da definição de conteúdos presente nas políticas curriculares e regionais e na influência que exercem nas práticas pedagógicas dos docentes (SILVA; FONSECA, 2007; CORDEIRO, 2009). A relação currículo prescrito e processos de avaliação determinam o currículo vivido nas escolas, atingindo o planejamento e as práticas pedagógicas cotidianas diretamente,

O currículo prescrito, de base nacional comum, e os processos de avaliação de desempenho passaram a exercer grande influência nas práticas de ensino e avaliação dos professores, de modo particular no ensino médio, mas não só passaram a 'ditar' os conteúdos que devem ser ensinados para atender à demanda dos sistemas avaliativos, como a definir que instrumentos devem ser aplicados aos alunos para treiná-los a resolver os 'modelos' das provas dos principais exames do país (SILVA; FONSECA, 2007, p. 53).

Nesta linha de pensamento, no entender do Professor C, essa parece ser a principal razão que dificulta o trabalho com conteúdos da história local e regional como é o caso do estudo da História da Cultura Pernambucana. Para ele, à submissão das redes escolares ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e aos vestibulares limitam ou mesmo inviabilizam trabalhar conteúdos como estes, que abordam hábitos, costumes, tradições e demais aspectos culturais locais e/ou regionais nas aulas de história do ensino médio,

Eu acho que seria fundamental estudar a História da Cultura Pernambucana [...] Agora, o aluno hoje estuda muito para o vestibular, e essa coisa chamado ENEM é impressionante o quanto ela joga fora uma parte enorme do que a gente trabalha em sala de aula. Se você pegar o ENEM desse ano de 2013 é impressionante a quantidade de temas da história do Brasil e da história mundial que ele deixou de trabalhar. Há uma generalização do conhecimento em detrimento do conhecimento sobre o local e o regional.

É interessante afirmar que mesmo reconhecendo a relevância da história local para a formação dos alunos, a subserviência aos processos e mecanismos de avaliação, como o ENEM e os vestibulares, são determinantes para a definição dos conteúdos a serem trabalhados pelo Professor C, diante já do problema anteriormente elencado da pouca carga horária destinado à disciplina história no ensino médio,

A gente passa muito tempo dedicado a história da Mesopotâmia, dos Fenícios, dos Persas com milhares de anos atrás, com distância da gente. A

gente passa um tempo enorme trabalhando o 'lá' em detrimento da nossa história. Em termos de cidadania, em termos de indivíduos, o homem tem que conhecer o local, a sua origem, sua formação, aonde ele chegou, era muito mais interessante. Mas se você não tiver cuidado e trabalhar muita coisa próxima de você, então o aluno fica com um conhecimento bom sobre o local, mas a história não vai levar ele a passar no vestibular, a ingressar na Universidade.

Essa situação apontada pelo Professor C repercute na oferta de subsídios, informações e conteúdos próprios para o estudo da temática da História da Cultura Pernambucana. Segundo ele, não há uma política educacional e curricular que favoreça ao docente de história (como de qualquer outra área) a ter sua disposição recursos para trabalhar este conteúdo da história e da cultura local,

Para adquirir subsídio para a história local, a história de Pernambuco eu tenho só dois: a Fundação Joaquim Nabuco e a internet. Um ou outro livro, de forma esporádica, vai dar uma contribuição esporádica, então falta literatura, falta essa vontade do governo de levar você a fazer esse trabalho voltado para o local, para o regional. Então, a contribuição do governo, da Secretaria de Educação em proporcionar isso aí para o professor é muito pequena, muito pequena mesmo.

Por tudo o que foi apresentado até agora e, a exemplo do que ocorre com os docentes de história da Escola de Aplicação Profa. Ivonita A. Guerra, em Garanhuns, o Professor C da EREM Arnaldo Assunção em Caruaru afirma que planeja em observância aos documentos curriculares oficiais, como os PCN's e as OTM's. Contudo, sua prática pedagógica, o currículo vivido, é moldado pelas suas vivências e experiências como docente ao longo dos anos, buscando fazer da prática uma adequação às necessidades dos alunos em busca de uma aprendizagem eficiente e transformadora,

Em tenho esses documentos – os PCN's e as OTM's – eu leio, faz tempo que eu tenho eles. Eu acho eles excelentes, veja, eles dão um leque enorme de possibilidades, mas não estruturam para o trabalho. Vejo as escolas diante desta problemática que a gente falou, diante do professor que quer trabalhar, você tem um material enorme de possibilidades, mas a escola não está estruturada para... Acaba sendo um entrave, fica muito mais no papel.

Portanto, tanto as observações das aulas, como a partir do depoimento docente, encontramos uma sensível divergência entre as prescrições curriculares oficiais e os saberes docentes experienciais, estes que acabam por orientar a prática pedagógica vivida em sala de aula no cotidiano escolar da EREM Arnaldo Assunção.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de prescrições curriculares orientando a prática pedagógica e toda o processo de escolarização institucional é muito antiga na trajetória da educação escolar formal no mundo ocidental. Goodson, a partir da produção de Hamilton, afirma que currículo como sequência de escolarização institucional está presente na língua inglesa desde 1633 (GOODSON, 1995).

Durante o século XIX, as pedagogias de classe e um currículo baseado na sequência e prescrição é nitidamente relacionado entre si e pouco a pouco, houve a transição do sistema de classes para o de sala de aula como reflexo da especialização e do aumento da produção provocado pela necessidade de industrialização (GOODSON, 1995).

No Brasil, a escolarização institucional só se tornou mais efetiva a partir da segunda metade do século XIX durante o Império. Nesse período, os primeiros ginásios secundaristas estaduais situados em algumas das principais capitais brasileiras estruturavam seus currículos e programas escolares a partir do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, definido pelo Império do Brasil como a escola de referenciado sistema de educação secundária do Brasil durante todo o século XIX.

Mesmo com o advento da República, coube ao Ministério da Saúde e Instrução Pública manter as escolas de nível secundário – atual Ensino Médio – equiparadas ao Colégio Pedro II durante toda a primeira fase do período republicano até os anos 1930. Apesar dos estados da federação passarem a ter maior autonomia na elaboração de seus currículos e programas escolares e na realização dos seus exames de admissão e organização escolar, havia ainda uma necessidade de respeitar uma base comum de conhecimentos e disciplinas escolares que deveriam contribuir para a consolidação do Brasil como uma nação republicana (ROMANELLI, 1996).

Foi somente a partir da criação do Ministério da Educação, durante o governo de Getúlio Vargas, em 1934, que as políticas curriculares nacionais orientadora das práticas escolares ganharam ares de modernidade. Almejava-se, por meio da escolarização formal, a constituição de uma nação desenvolvida, um país

industrializado, que superasse antigas formas de escolarização voltadas apenas para as minorias aristocráticas do país, tônica do processo de educação formal presente no Brasil desde o período colonial.

Para as disciplinas escolares, o processo de prescrição curricular sempre fez parte da história da educação ocidental e brasileira, em particular. À medida que as políticas educacionais iam sendo definidas, as várias disciplinas escolares integrantes do elenco programático das escolas tiveram seus conteúdos e práticas definidas em base comum nacional, sob a justificativa de criar um padrão nacional de conhecimentos que favorecessem a unidade nacional e a formação de um sistema de ensino para todo o país.

Assim, a história, como umas das disciplinas escolares básicas do currículo nacional desde o período imperial, passou a ter os seus conteúdos básicos para a educação secundária uniformizados para todo o país, seguindo a orientação de que o conhecimento histórico contribuiria para a formação da consciência, da identidade e da unidade brasileira, reverenciando os heróis e as tradições fundadoras constituintes da nacionalidade pátria.

Dessa forma, as políticas curriculares nacionais para o ensino de história sempre tiveram a preocupação de elaborar programas escolares a serem seguidos por todas as escolas do país nesta disciplina, bem como para os demais componentes curriculares considerados fundamentais para a escolarização secundária.

Com a Lei n. 9394 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que vem orientando a política educacional nacional desde os anos 1990, ficou instituído que os currículos da educação básica deveriam ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada escola, por uma parte diversificada (Art. 26, LDBEN, 1996).

Assim, fica claro que as escolas e os sistemas de ensino dos estados membros da federação estão obrigados adotarem currículos oficiais advindos das orientações curriculares e das políticas públicas para a educação nacional. No que diz respeito à história, o parágrafo 4º do Artigo 26 da LDBEN afirma como deve ser o ensino de história do Brasil nos estabelecimentos escolares, quando determina que,

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 europeia.

Ao longo desta tese de doutoramento procuramos pesquisar a relação entre currículo prescrito e a prática educativa no ensino de história na etapa média da educação básica em escolas públicas do interior de Pernambuco, E encontramos os documentos oficiais e institucionais que determinam a política para a o ensino de história, orientando como deveria se materializar a prática educativa desta disciplina nas escolas públicas do interior pernambucano.

Neste trabalho, conseguimos perceber que os currículos oficiais e institucionais para o ensino de história na etapa média da educação básica procuram orientar e até mesmo determinar as práticas educativas exercidas no cotidiano escolar. Entretanto, os professores pesquisados nos apresentaram uma realidade diferente: as experiências docentes reformulam, modificam e até mesmo afastam-se das prescrições oficiais. Vimos que o ensino de história nestas escolas pesquisadas é uma recriação de saberes e práticas cujo principal motor deste trabalho não são aquelas orientações curriculares oriundas das políticas educacionais, mas sim as vivências oriundas das experiências, saberes e interesses de cada um dos docentes de história.

A nós foi possível vislumbrar que, oficialmente e institucionalmente, existe um conjunto grande de prescrições curriculares advindas de diferentes documentos, desde a LDBEN, passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para a História – no âmbito dos documentos oficiais federais – até as Orientações Teórico- Metodológicas para o Ensino de História no ensino médio no âmbito do estado de Pernambuco, assim como pelos Projetos Político-Pedagógico e os Planejamentos Docentes para a história das escolas pesquisadas.

Esses documentos elegem eixos temáticos, conceitos estruturadores, orientações metodológicas, e no caso das OTM's de Pernambuco, conteúdos curriculares mínimos ensinados na disciplina da história para serem executados pelos professores em sua atividade docente cotidiana.

Entretanto, a prática educativa cotidiana dos docentes de história mostrou-se, ao longo desta pesquisa, muito mais dinâmica e criativa. Os docentes de história das escolas *lócus empiricus* deste trabalho nos demonstraram que suas práticas

educativas são muito mais determinadas pelos seus saberes docentes experienciais – aqueles advindos do tempo em que executam a tarefa docente e oriunda do contato e das trocas com outros docentes – do que pelo que prescreve e determina os currículos oficiais e institucionais.

O próprio Planejamento Docente dos Professores pesquisados nas duas escolas estudadas, realizado no início do ano letivo, aonde são elencados os conteúdos a serem ensinados em história em cada ano do ensino médio exerce um peso muito menor do que as escolhas de conteúdos e estratégias de ensino-aprendizagem formuladas e executadas no dia-a-dia da atividade docente nas escolas.

Os professores pesquisados reconhecem a qualidade, o mérito e a importância dos PCN's e das OTM's para o ensino de história. Reconhecem que esses documentos têm informações e orientações relevantes para a definição de conteúdos e objetivos de aprendizagem para a disciplina de história. Contudo, veem nesses documentos orientações curriculares deslocadas da realidade das escolas do interior de Pernambuco, que se afastam do cotidiano escolar e das suas especificidades. Questões como falta de estrutura física e pedagógica adequada, o tempo escasso para o ensino de história no nível médio, a abstração e a padronização das orientações curriculares oficiais e a necessidade de adaptações à realidade do entendimento dos alunos foram apontadas pelos docentes como as motivações fundamentais para justificar que suas experiências pessoais, suas vivências como docentes são muito mais decisivas e determinantes em sua prática educativa do que os conteúdos, os objetivos de aprendizagem e as orientações previstas nos documentos curriculares oficiais.

A nossa pesquisa concluiu que a disciplina história vem sendo transformada em algo diferente no fazer docente daquele saber prescrito nos currículos. Há uma seleção de conteúdos diversa e, por vezes, completamente distante daquela preconizada pelos currículos oficiais. Os professores procuraram e procuram oportunizar aos seus alunos do ensino médio situações de aprendizagem através de conteúdos e práticas de ensino com outros recortes e seleções de conteúdos diferenciados dos encontrados nos currículos oficiais.

Por meio deste trabalho de doutoramento podemos constatar que o ensino de história vivido se afasta do currículo prescrito no processo de adaptação, recriação e alteração feita pelos docentes em aula. Nenhum dos professores pesquisados aceita o currículo oficial tacitamente. Esses professores, em suas concepções acerca da história e através das metodologias empregadas em situação de ensino-aprendizagem, também apresentam um distanciamento das orientações curriculares prescritas e, ocasionalmente, até a negação dessas orientações.

Percebemos, pela consulta aos documentos da política curricular para o ensino de história, que estes priorizam o estudo da história da Europa branca, cristã e ocidental em detrimento da história da América e do Brasil e, por vezes, esquecia completamente, a história regional e local. E apesar desses documentos curriculares para o ensino de história nomearem-se como integrados às novas tendências historiográficas cultural e social da História Nova e da História dos Annales, os currículos oficiais desta área disciplinar ainda se mantem com uma concepção de conhecimento mecanicista, cartesiana, tradicional, conservadora, e portanto, essencialmente focada no ensino dos fatos e acontecimentos da história política do mundo ocidental.

Todos os docentes investigados neste trabalho, sujeitos dessa pesquisa, se posicionaram a favor da sala de aula como um espaço dialógico e para a construção de saberes a partir do respeito as ideias, concepções e representações dos alunos. E apontam que na execução dessa “missão” sobressai o saber docente experiencial, vivencial, acumulado e moldado em anos de trabalho docente, sobretudo na escola pública de educação básica, ouvindo, falando, planejando, executando, errando e acertando no fazer cotidiano do ensino de história na etapa média da educação básica.

Neste momento em que finalizamos este trabalho de doutoramento queremos chamar a atenção que não somos contra currículos oficiais ou institucionais. Importa-nos apresentar que o currículo é um território de disputas e contradições, onde existem propostas curriculares presentes e ausentes, projetos e práticas aceitos e outros negados. Na materialidade da prática pedagógica, essas contradições disputas e nuances do currículo emergem, formulando um ensino vivido muito mais rico, dinâmico, polissêmico e plural do que aquele que possa ter

sido idealizado pelo pensador ou teórico da prescrição curricular oficial advinda do Estado.

Vemos, assim, através da pesquisa realizada, o ensino de história na etapa média da educação básica nas escolas públicas do interior de Pernambuco como uma construção que se materializa e se manifesta no fazer docente diário, onde espaços, tempos e concepções diversas influenciam na prática docente, gerando fluxos e influxos no processo de ensino-aprendizagem que tornam a história ensinada muito mais complexa – e, por conseguinte, muito mais intrigante e desafiadora - que qualquer currículo prescrito oficial que venha a ser formulado para esta disciplina escolar.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. **A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico em sala de aula.** In: MONTEIRO, A. M. et. al. (orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 107-118.
- ALONSO, M. (orga.). **O Trabalho Docente: teoria e prática.** São Paulo: Pioneira, 1999.
- ALVES, N. e OLIVEIRA, I. B. (orgas.). **Pesquisa no/dos/com os cotidianos das escolas.** 3ed. Petrópolis-RJ: DP e A, 2008.
- ANGVIK, M. e BORRIES, B Von. **Youth and History: A comparative European Survey on Historical consciousness an political attitudes among adolescents.** Hamburg: Körber, 1997. Vol. 1.
- ANDRE, M. E. D. A. e LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Ed. 70, 1979.
- BEZERRA, H. G. **Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos.** In: KARNAL, L. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** 5ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 37-48.
- BITTENCOURT, C. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** 3ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- \_\_\_\_\_ **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2006. p. 11-27.
- BORGES, C. M. & TARDIF, M. (orgs.). **Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação.** Educação e Sociedade, v. 22, n. 74, Campinas-SP, p.11-26, abr. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio.** Brasília: SEMTEC/MEC, 1999.
- \_\_\_\_\_ **PCN+Ensino Médio – Orientações Complementares aos PCN's.** Brasília. SEMTEC/MEC, 2002.

\_\_\_\_\_ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9394 de 1996). Brasília. MEC, 1996.

\_\_\_\_\_ Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 04 de 13 de julho de 2010** (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica). Brasília. MEC/CNE, 2010.

BRITO, R. L. G. L. de. **Cultura, clima e gestão da escola**. In: FELDMANN, M. G. (orga.). Formação de Professores e escola na contemporaneidade. São Paulo: SENAC, 2009. P. 243 -252.

BURKE, P. (org.) **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: EDUNESP, 1991.

CAINELLI, M. e SCHIMDT, M. A. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

CANDAU, V. M. (orga.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2ed. Rio de Janeiro: DP e A, 2002.

CARUARU, Escola de Referência em Ensino Médio Arnaldo Assunção. **Projeto Político-Pedagógico**. Caruaru, 2013.

CERRI, L. F. **Ensino de História: Fronteiras interdisciplinares, avanços e problemas**. Cadernos de História, n. 12/13, v. 1, p. 7-22. Uberlândia-MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

CIAMPI, H. **O ensino na profissionalização do Historiador**. In: OLIVEIRA, M. D. de et. al. (orgas.) Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços. Natal-RN: EDUFRRN, 2008. p. 159-168.

CORDEIRO, J. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2009.

CRUZ, M. B. A. **O ensino de história no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação**. In: NIKITIUK, S. L. (orga.) Repensando o Ensino de História. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001 p. 67-76.

CUNHA, M. I. da. **O Bom Professor e sua prática**. 16ed. Campinas-SP: Papyrus, 2004.



DAVIES, N. **Elementos para a construção do currículo de história.** História e Ensino. Londrina-PR, v.02, p. 23-33. 1996. Universidade Estadual de Londrina.

DAVIS, Cláudia et. al. **Gestão da Escola: desafios a enfrentar.** Rio de Janeiro: DPeA, 2002.

DELORS, J. (coord.) **Os quatro pilares da educação** In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1999.

EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. **Pesquisa participante.** São Paulo: Cortez, 1986.

FELDMAN, M. G. (orga.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade.** São Paulo: Ed. Senac, 2009.

FERNANDES, J. R. O. **Ensino de História e diversidade cultural.** Cadernos Cedes, Campinas –SP, v. 25, 2005.

FOUCAULT, M. **L'archéologie du savoir.** Paris: Galimard, 1969.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia como ciência da educação.** 2ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e Prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FONSECA, T. N. de L. e. **História & Ensino de História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GARANHUNS. Escola Estadual Profa. Ivonita Alves Guerra. **Projeto Político-Pedagógico** da Escola de Aplicação Profa. Ivonita A. Guerra. Garanhuns. 2012.

GASPARELLO, A. M. **Construindo um novo currículo de história.** In: NIKITIUK, S. L. (orga.) Repensando o Ensino de História. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 77-92.

\_\_\_\_\_. **Encontros de saberes: as disciplinas escolares, o historiador da educação e o professor.** In: MONTEIRO, A. M., GASPARELLO, A. M. e MAGALHÃES, M. de S. (orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 73 a 90.

GHEDIN, E. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. In: PIMENTA, S. G. et all. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010. p 129 a 150.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Ed., 1995. p.63-92.

\_\_\_\_\_. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

\_\_\_\_\_ & PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender y transformar la enseñanza**. 4. edicion. Madrid: Ediciones Morata, 1995.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. 2ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

HELLER, A. **Cotidiano e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1991.

HARGREAVES, A. **O Ensino na sociedade do conhecimento – educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez: 2010.

KARNAL, L. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KUENZER, A. Z. **O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?** Educação e Sociedade. Campinas-SP, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul/set. 2010. Disponível em [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acessado em 11 de fevereiro de 2013.

\_\_\_\_\_ **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

LOPES, A. C. e MACEDO, E. **O pensamento curricular no Brasil**. In: \_\_\_\_\_ (orgs.) **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, E. **Currículo e Conhecimento**: aproximações entre educação e ensino. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v.42, n. 147, p. 716-737, set/dez. 2012.

MAGALHÃES, M. de S. **Apontamentos para pensar o ensino de História hoje**: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. Revista Tempo, Rio de Janeiro, n. 21, v. 11. Jun. 2007. p. 49-64.

McLAREN, P. **A vida nas escolas** – uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MARTÍN, J. I. **Disciplina e eventualidade**: historiadores, conhecimento e ensino do passado. In: CARRETERO, M. et all (orgs) **Ensino da História e Memória Coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.61-74.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Comentário**. In: ALONSO, M. (orga.) **O Trabalho Docente**: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 34-36.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MIZUKAMI, M. das G. N. **Formação continuada e complexidade da docência**: o lugar da universidade. In: ENDIPE, 14, 2008, Porto Alegre. Anais...Porto Alegre; Endipe, 2008.

MONTEIRO, A. M. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, R. G. **O bom professor pela ótica do aluno do ensino médio na escola pública e privada**. Dissertação de Mestrado. PUC-PR: Programa de Pós-graduação em Educação, 2009.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, M. A. M. **Ensinando e Aprendendo História**. São Paulo: EPU, 1985.

OLIVEIRA, D. A. e ROSAR, M. de F. F. (orgas.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, M. M. D. de & CAINELLI, M. (orgas.). **Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal: EDUFRN, 2008.

OLIVEIRA, R. **O Ensino Médio em questão**: análise de uma história recente. Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, v. 34, n. 1 jan/jul 2008.

PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação. **Programa de Modernização da Gestão Educacional – Metas da Educação**. Recife: SEE-PE, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. **Orientações Teórico-Methodológicas para o ensino de História – Ensino Médio**. Recife: SEE-PE, 2012.

PERRENOUD, Philippe & THURLER, M. G. et all. **As Competências para Ensinar no Século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PINSKY, J e PINSKY, C. B. **O que e como ensinar**: por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, L. (org.). **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 17-36.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

SCHMIDT, L. M., RIBAS, M. H. e CARVALHO, M. A. de. **A prática pedagógica como fonte de conhecimento**. In: ALONSO, M. **O Trabalho Docente**: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 19-33.

SILVA, A. M. M. **Da didática em questão às questões da didática**. In: CANDAU, V. M. (orga.). Didática, currículo e saberes escolares. 2ed. Rio de Janeiro: DP e A, 2002. p. 187-197.

SILVA, J. R. B. da. **Gestão Integrada da Escola em busca da qualidade do Ensino**: uma análise da condução do processo na Escola de Aplicação Prof. Ivonita Alves Guerra. Trabalho de Conclusão de Curso - Especialização em Gestão Pedagógica. Garanhuns-PE: UPE-Campus Garanhuns, 2012 .

SILVA, M. e FONSECA, S. G. **Ensinar História no século XXI**: Em busca do tempo entendido. Campinas-SP: Papyrus, 2007.

SIMAN, L. M. de C. **O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do Professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos**. In: ZARTH, P. A. et al. (orgs.) Ensino de História e Educação. Ijuí-RS: Edunijuí, 2004. p. 81-107.

SZYMANSKI, H. (orga.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O Trabalho docente** – Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. **Esboço de uma problemática do saber docente**. 2001. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 4,p. 215-234.

ZABALA, A. **A Prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. **Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 103, mai/ago, 2008, p.535-554.

ZIBETTI, M. L. T. e SOUZA, M. P. R. **Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica**: contribuição para a formação de professores. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, maio/ago. 2007. p.247-262.

