



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

CURRÍCULO OFICIAL E CURRÍCULO VIVIDO: APROXIMAÇÕES E RUPTURAS NA PRÁTICA DOCENTE

Edinalva Padre Aguiar
(UESB)¹³

Selva Guimarães Fonseca
(UESB)¹⁴

RESUMO

O presente artigo é parte da dissertação de mestrado que tratou de currículo e ensino de História e tem como objetivo buscar compreender, no diálogo entre as narrativas dos/as docentes dessa disciplina no nível médio da rede estadual baiana e a literatura da área, como ocorria o processo de seleção curricular, suas concepções sobre currículo e a influência do currículo oficial sobre o vivido. Para isso, foram entrevistados oito professores/as que atuavam no ensino médio da rede pública estadual na Cidade de Vitória da Conquista - BA, durante a década de 1990, ministrando a disciplina História. A base metodológica utilizada na pesquisa foi a abordagem qualitativa. As entrevistas foram baseadas no modelo da história oral temática, sendo utilizado um questionário semi-estruturado e ocorreram entre julho e setembro de 2005. Os resultados apontaram que a relação entre o currículo oficial e o vivido na sala de aula é permeada por conflitos. Algumas vezes eles se aproximam outras se distanciam.

INTRODUÇÃO

Seguindo os passos de Forquin (1992, p. 28), podemos afirmar que a questão sobre como os professores e professoras escolhem os conteúdos que serão abordados nas aulas foi, durante muito tempo, “[...] um ponto cego da sociologia da

¹³ Mestre em Educação. Professora de História da rede estadual da Bahia. Técnica da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: dinaguiar@hotmail.com

¹⁴ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: selva@ufu.br



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

educação”. Isso é, particularmente, verdadeiro no Brasil e, especialmente no Estado da Bahia, onde esses estudos ainda são iniciais.

Durante muitos anos, a escola básica do Brasil foi considerada mera reprodutora, um dos aparelhos ideológicos de Estado, visão que é inspirada nas idéias de Althusser. O desenvolvimento do campo de investigação, denominado História Cultural, ampliou as análises vinculadas à História da Educação e Ensino de História. O conceito de cultura¹⁵ não é considerado homogêneo. O que há em comum entre esses estudiosos é concebê-la na “[...] mesma idéia de resgate de sentidos conferidos ao mundo, e que se manifestam em palavras, discursos, imagens, coisas, práticas” (PESAVENTO, 2004, p. 17), ou como afirma Burke (2005, p. 10), “o terreno comum dos historiadores culturais pode ser descrito por uma preocupação com o simbólico e suas interpretações”.

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

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

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



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

conflitos e poder. Sendo, portanto, integrante da cultura, o currículo está sujeito às mesmas variações.

De acordo com Silva, assim como a cultura, o currículo deve ser entendido: como: “prática de significação” uma vez que ele é uma forma de compreender o mundo, de torná-lo inteligível, de dar sentido a ele; prática produtiva, pois, como foi construído, pode ser recriado, desconstruído a todo tempo. Por ser produzido no interior dos grupos sociais e nas relações entre eles e indivíduos, deve ser visto, ainda, como “prática social”. Sendo resultado dessa prática, em que o poder de um grupo se manifesta sobre outro, o currículo também expressa “relação de poder”.

Produzindo e nos produzindo, é ele responsável por formar “identidades sociais”.

Diante disso, analisar como ocorre a produção da cultura escolar, tendo como uma de suas vertentes a escolha do que será ou não ensinado, nos leva a perceber que esse processo não é destituído de neutralidade, pois, além de produtora de conhecimentos, a escola é cenário de relações sociais, é espaço de transmissão de saberes que, ao longo do tempo, foram consolidados e validados socialmente e evidenciam, nas palavras de Forquin (1992, p. 29), “zonas de sombra”, aquilo que quase sempre é esquecido ou não é considerado importante o suficiente para ser transmitido. Às sombras, evidenciadas pelo autor, poderíamos acrescentar o seu oposto, ou seja, a luz, a fim de afirmar que a “tradição seletiva”¹⁶ consolidou alguns conteúdos a tal ponto que a legitimidade de sua transmissão não chega a ser questionada.

Selecionar os conhecimentos que serão evocados ou esquecidos no tempo da escolarização pode representar um “território de disputa”, que se instala entre os representantes de políticas públicas mais amplas e os/as que atuam, cotidianamente, no interior das escolas. Entretanto, esse embate nem sempre é



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

permanente, pois algumas vezes a escola aceita o oficial sem maiores questionamentos e, utilizando mecanismos próprios, o reproduz em parte ou no todo.

Nesse processo de seleção, os/as docentes ocupam um papel central, pois são eles/as efetivamente, e a despeito do que diz o currículo oficial, os/as responsáveis por essa seleção, ressignificação, transcrição e transmissão em sala de aula. Ou seja, são eles/as, juntamente com os educandos/as, os principais atores/atrizes do currículo vivido.

A análise do currículo vivido nos remete àquilo que é “gritado”, que aparece em demasia, mas também ao que é silenciado, ao não dito. Opostos que ajudam a formar jovens e adultos em nossas escolas.

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

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

[...] o nexó poder-saber no currículo, a transversalidade no currículo, novas organizações curriculares, as interações no currículo em ação, o conhecimento e o cotidiano escolar como redes, o currículo como espaço de construção de

¹⁶ “[...] seleção feita por alguém, com sua particular visão sobre o conhecimento legítimo e a cultura, uma seleção que no processo de privilegiar o capital cultural de um grupo desprivilegia e de outro” (WILLIAMS, Raymond apud APPLE, 1999, p. 77).



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

identidades, o currículo como prática de significação, a expressão das dinâmicas sociais de gênero, sexualidade e etnia no currículo, o multiculturalismo. (MOREIRA 2000, p. 118).

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

Silva (2001, p. 13) elenca quatro concepções acerca do currículo:

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

As concepções de currículo são importantes e embora apareçam, aqui segmentadas, e algumas sejam contraditórias entre si, em nossas práticas cotidianas, muitas vezes elas se mesclam num estranho amálgama.

Nas narrativas dos professores/as, ficaram evidenciadas pouca reflexão e conhecimento acerca das teorias curriculares, mas uma experiência curricular intensa. Talvez por ser currículo um termo polissêmico, pela complexidade e plasticidade que envolve sua conceituação, escolha, transmissão e resultados, as concepções de currículo não são unânimes. De acordo com Silva (2002, p. 147),



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

depois das teorias críticas e pós-críticas, o currículo pode ser pensado de formas variadas, pois “[...] nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição”.

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

Para a professora Lígia, por exemplo, currículo é:

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

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

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

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



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

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

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

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

Para o professor Genilson, a idéia do que seja currículo deve contemplar a diversidade da sociedade em que vivemos. De acordo com sua opinião, currículo é um referencial que dá margem para que possamos construir informações. Eu não vejo currículo apenas como um emaranhado de conteúdos, ou só como elencar conteúdos. Eu vejo currículo a partir de uma série de elementos outros que são importantes, como discutir diferenças, discutir semelhanças, conseguir propor respeito às diferenças, conseguir promover um ensino com intencionalidade.

Assim como o professor Marlúcio, o professor Genilson ressaltou o poder do currículo ao afirmar: “não percebemos a força que está por trás dele, não percebemos que com ele podemos mover uma série de coisas, podemos proporcionar uma série de coisas”.

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

a escola perceber a necessidade e discutir uma estratégia de trabalho e efetivar essa estratégia, de forma que ela possa satisfazer os anseios da comunidade escolar. Currículo seria você criar linhas de trabalho que pudessem atender esses anseios. Isso aí, eu diria, seria o ideal. Mas na prática não é bem assim. Na prática nós temos uma grade curricular montada, onde nós professores não temos a oportunidade de optar e aí pegamos essa grade só para executar.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

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

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

De acordo com ele recentemente, nós recebemos o documento pronto, na escola, para que os professores fizessem uma avaliação da reforma curricular. Na verdade, eu acho que o governo queria nos mostrar que fez a reforma e que houve participação dos professores. Não percebemos essa participação, porque os professores não têm conhecimento do conteúdo do documento. Alguns leram e deram um parecer que ele estava bom, mas ninguém o discutiu a fundo. Então, para mim, é um documento que foi feito pelos técnicos da Secretaria de Educação que vai sair como se tivesse ocorrido uma ampla participação dos professores do estado da Bahia e, na realidade, nós sabemos que não houve essa participação.

Ainda segundo o professor, os/as docentes que estiveram reunidos como delegados/as na cidade de Salvador, durante o ano de 2004, cobraram da Secretaria uma posição em relação às condições de trabalho, por entenderem que, se a reforma não fosse acompanhada dessas mudanças, não surtiria o efeito

desejado. Mas, a seu ver, ficou claro que já havia um documento pronto e que a participação dos delegados/as serviria apenas para referendar a proposta. Mais que negligenciar a participação do/das docentes, a imposição do documento, o distanciamento em sua elaboração, significa negar sua autonomia intelectual.

“Conceitos não permanecem estáveis por muito tempo. Eles têm asas, por assim dizer, e podem ser induzidos a deslocar-se de lugar para lugar”. (APPLE, 1999, p. 35). Assim sendo, não podemos buscar homogeneidade na definição de currículo. Ao conceituá-lo as vozes dos colaboradores/as evidenciaram sua polissemia.

Portanto, conforme nos lembra Sidnei Macedo, professores/as, protagonistas do processo educativo, podem “[...] constituir-se enquanto autonomia, autorizando-se como sujeitos do currículo, nunca como **objetos** do currículo”. (MACEDO, 2000, p. 30, grifo do autor). Portanto, cabe aos professores/as, juntamente com os alunos/as e de forma democrática, tomar o currículo a seu favor.

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

Podemos afirmar que havia uma fragmentação e uma dispersão em relação ao ensino de História. De modo geral, cada professor/a realizava o seu trabalho de maneira isolada, sem dialogar com os colegas da própria unidade escolar. Para Nóvoa (1995, p. 22), isso resulta do fato das escolas dedicarem “[...] pouca atenção



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

ao trabalho de pensar o trabalho [...]” e tem como conseqüência a redução no potencial tanto do professor/a como da escola.

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

Eu poderia colocar que há uma dificuldade dos professores conversarem. Mesmo nas ACs, que deveria ser um horário para os professores se reunirem, discutirem conteúdo, discutirem como trabalhar determinado conteúdo ou algumas questões, acabamos fazendo outras atividades que não são tão interessantes para a prática pedagógica. Nesses horários específicos, que é o mínimo que nós temos, os professores poderiam discutir os conteúdos, como está, como os alunos estão recebendo, como melhorar. E, aí, tentar combinar como deveríamos trabalhar em conjunto. Eu acho que é uma falha muito grande da gente, porque isso cabe ao professor. Cobrar que a escola dê esse espaço para conversar com os colegas.

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

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

Esse isolamento revela uma situação incompatível com o processo pedagógico coletivo, pois o exercício da docência ocorre, fundamentalmente, em uma rede de relações entre seus protagonistas. Segundo Apple (1999, p. 184), quando isso não ocorre “[...] reduz as chances de que a interação entre os



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

participantes permita críticas e limita a possibilidade de que possam surgir oportunidades para repensar e desenvolver um ensino compartilhado entre pares”.

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

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

Esse horário da AC, muitas vezes, não é utilizado da forma que deveria ser.

Com relação à formação continuada, nós poderíamos estar o tempo todo fazendo leituras, discutir temas relacionados à nossa área, mas muitas vezes não conseguimos fazê-lo, por uma série de questões dentro da própria escola. No dia da AC [professore/as] têm que atualizar cadernetas, se ocupam com mil e uma atividades e acabam não fazendo as leituras necessárias.

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

[...] precisam entender melhor o que está econômica, política e culturalmente ocorrendo não apenas na sociedade mais ampla [embora isto seja muito



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

importante], mas também com eles mesmos. [...]. Através da análise do que está em jogo aí e através da formação de coalizões para tentar alterar as condições de dominação e subordinação que permeiam a sociedade, podemos também contribuir para o processo da **longa revolução**. (APPLE, 2002, p. 8, grifo do autor).

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

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

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

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

Embora defenda a liberdade de selecionar o currículo e que este dever centrar-se na escola, a professora Rosemary entende que essa tarefa deveria acontecer em um processo de discussão mais aprofundado. Para ela cada um trabalha da forma que quer. Não que eu acredite que o professor não deva ter liberdade pra isso. Eu acredito que a liberdade de selecionar os conteúdos é fundamental. Mas, eu acho que tem que ter uma linha dentro disso que dê uma certa coesão, um ponto fundamental, porque é muito solto.

A esse respeito, Moreira (2000, p. 126-127) nos chama a atenção de que [...] centrar o currículo na concretude das realidades escolares não pode significar

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

Segundo Apple (2002, p. 42), vários estudos realizados nos Estados Unidos demonstraram que alunos e alunas, especialmente pertencentes às classes trabalhadoras, iam às escolas “matar o tempo”, rejeitando completamente o currículo formal ou dando o mínimo exigido pela escola. Os resultados desses estudos e as narrativas sobre os fazeres dos/as docentes nos levam a questionar:

Será que a ausência do diálogo, do (re)pensar o currículo, a fragmentação, não contribui para a falta de estímulo e o comportamento de rejeição dos alunos e alunas ao ensino de História?

Valorizando o papel do/da docente tanto no que diz respeito à seleção, como na condução do currículo vivido, o professor Genilson a vê como a locomotiva que conduz o processo de ensino-aprendizagem. Para ele, todo conhecimento é intencional. Se o professor não for a locomotiva, se ele não conseguir ter essa intencionalidade, levar essa intencionalidade adiante, o processo de ensino aprendizagem se quebra.

De acordo com Sacristán (1999, p. 33), a intencionalidade é condição necessária para a ação, e compreender esse elemento dinâmico e motor é fundamental para qualquer educador, especialmente em um contexto de valores imprecisos e de rotinas estabelecidas diante de desafios importantes que exigem respostas comprometidas.

Pensar sobre a intencionalidade da educação escolar é pensar sobre a responsabilidade que lhe caracteriza, uma vez que sua função, assim como dos demais mecanismos educativos “[...] é a transmissão, a preservação da experiência



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

humana entendida como cultura”. (FONSECA, S., 2004, p. 30). E por que não dizer, espaço de produção de um conhecimento que lhe é próprio.

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

Hoje nós temos mais recursos nas escolas, temos profissionais especializados, temos uma realidade bem melhor em alguns aspectos do que na década de 1990. No entanto, o fruto do nosso trabalho, hoje, está muito pior. Hoje nós temos uma série de problemas. Entre esses, a necessidade que o governo tem de apresentar dados numéricos, de cortar gastos com pessoal, por exemplo. Então, cria o inchaço nas salas, cria projetos pra empurrar o aluno para frente.

Professores que não têm carga horária são obrigados a pegar cinco disciplinas. Tem os maus gestores da coisa pública. Ao lado disso, vemos uma sociedade nova, em mutação, movida por um monte de problemas sociais, econômicos e políticos. Então, o nosso aluno do século XXI não é o nosso aluno da década de 1990. É um aluno que tem um outro perfil. É um aluno que quer mais.

Ou seja, a escola, hoje, não é feita para o aluno. Essa escola está mais para repudiá-lo, ele não se encontra dentro dela. Como o aluno não se encontra dentro dela, como o professor no momento também está um pouco perdido, ele não sabe como lidar com essa problemática; o aluno evade, os professores adoecem.

Ao abordar essa situação, a professora Maria do Carmo percebe que, ao “expulsar” o aluno/a da escola, graves problemas são criados, e a sociedade não tem dado conta de resolvê-los, formando um círculo vicioso: uma sociedade desigual que produz uma educação de baixa qualidade o que, por sua vez, contribui para agravar os problemas sociais. Diante de tal quadro, é necessário que consideremos “[...] as ‘necessidades’ ideológicas, políticas e econômicas da



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

sociedade na qual as escolas estão imersas e, finalmente, o papel do estado em tudo isso [...]”. (APPLE, 2002, p. 57).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino médio, instituídos nos últimos anos da década de 1990, não chegaram, imediatamente, às escolas. Isso só ocorreu, efetivamente, a partir dos anos 2000. Os professores/as fazem breves referências aos PCNs.

Contraditoriamente ao esperado pelo Estado, essas definições ainda são pouco consideradas em suas práticas e no processo de seleção curricular.

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

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

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

Devemos estar atentos a essas questões porquanto espaço da sala de aula, é possível o professor de história fazer



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

emergir o plural, a memória daqueles que tradicionalmente não têm direito à história, unindo os fios do presente e do passado, num processo ativo de desalienação. Mas também pode, inconsciente ou deliberadamente, operar o contrário, apenas perpetuando mitos e estereótipos da memória dominante. (FONSECA, 2004, p. 35).

Nosso mundo de certezas ruiu, vivemos a era das dúvidas, das suspeitas.

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

CONCLUSÕES

As possibilidades de mudança podem não estar presentes no currículo posto pelo oficial ou pelo livro didático, mas sim no currículo vivido que é reinventado, reconstruído por professores/as e alunos/as cotidianamente, convergindo para um ato criativo, adaptativo no real imediato que é a sala de aula.

O currículo pode trilhar outros caminhos. Aliás, trazer os alunos e alunas para essa discussão é ainda um desafio a ser enfrentado.

Não entendemos que o currículo seja o único território de disputas, de possíveis alterações da realidade. Temos consciência de que “as condições de trabalho dos professores, nomeadamente os constrangimentos institucionais também constituem entraves às práticas inovadoras”. (ESTEVE, 1995, p. 107) e que a educação formal nos vincula “[...] a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas”. (GOODSON, 2003, p. 106). O que estamos advogando é que o professor/a (re)conquiste sua autonomia na elaboração curricular. Uma autonomia politicamente comprometida com



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

mudanças sociais e com bases éticas, entendendo que essa elaboração deve ser pautada na reflexividade e na constante reavaliação/ressignificação, uma vez que não devemos considerá-la, definitivamente, pronta. Diante disso, queremos reafirmar a importância e o poder que tem o currículo no difícil processo de transformação. Lembrando Apple (2002, p. 102), se ainda encontramos pessoas que resistem e mantêm “[...] seus conhecimentos, humanidade e dignidade, então a ação curricular pode ser mais importante do que imaginamos”.

As narrativas dos professores/as nos revelam que existem aproximações entre o currículo vivido em sala de aula e o que é definido pelos órgãos estatais.

Essas aproximações se dão de diversas formas e também na medida em que, para não correr o risco de prejudicar os alunos/as, caso mudem de escola ou de rede, “cumprem”, mesmo que em parte, as “sugestões” oficiais.

Distanciam-se, entretanto, quando atentam para a realidade do cotidiano, quando “adaptam” o oficial às necessidades da sala de aula, às singularidades do grupo de alunos, quando tentam perceber e trabalhar na “relação com o saber” que os alunos/as demonstram de maneira clara ou tácita.

A zona de fronteira entre aproximar-distanciar acaba compondo um cenário permeado por tensões do ponto de vista epistemológico, pedagógico e político, quando a escola e seus agentes não validam o conhecimento proposto pelo oficial.

Nesse caso, os principais protagonistas da relação ensino-aprendizagem buscam outros caminhos e outros conhecimentos que sejam significativos para sua cultura pessoal e social. Essa disputa leva a indagações sobre o conhecimento socialmente válido.

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



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

entanto, sua reconstrução na sala de aula também pode se processar de forma diferenciada.

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

Outro fator que contribui para esse alargamento de poder é nossa frágil democracia e a prática de uma cidadania vacilante.

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

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

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

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

REFERÊNCIAS



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. 2. reimpressão. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- _____. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. 2. ed. Tradução de Maria Isabel E. Bujes. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-223, 1990.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 6. ed. Tradução de Attílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MACEDO, Roberto Sidnei. A raiz e a flor. A gestão dos saberes para o desenvolvimento humano: inflexões multirreferenciais em currículo. **NOESIS**: Revista do Núcleo de Currículo, Comunicação e Cultura, Salvador, v. 1, n. 1, p. 29-47, 2000.
- MOREIRA, Antonio Flavio B. Propostas Curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 73, p. 109-138, 2000.
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção História &... Reflexões).
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.