

Associação Nacional de História – ANPUH
XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - 2007

Currículo: seleção, concepção e práticas de Ensino de História

Edinalva Padre Aguiar*
Selva Guimarães Fonseca**

Resumo: Este artigo é parte da Dissertação de Mestrado *Currículo e ensino de história: entre o prescrito e o vivido. Vitória da Conquista-BA, Brasil (1993/2000)*, cujo objetivo foi analisar os currículos de História prescritos e vividos no ensino médio, como ocorria o processo de seleção curricular, as concepções dos professores/as sobre currículo e a influência do currículo oficial sobre o vivido. A metodologia da pesquisa inspirou-se na abordagem qualitativa. As entrevistas foram baseadas no modelo da história oral temática e os entrevistados/as concordaram em ter seus nomes e narrativas divulgadas. Além disso, foram utilizadas diversas fontes escritas como indicações curriculares, diários de classe, leis, decretos etc. 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.

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

Abstract: This article is part of Master Dissertation which study was the curriculum and the teaching of history at the secondary school level in the city of Vitória da Conquista, Bahia, Brazil, during the years 1993-2000. Its objective was to analyze the curricula of history teaching as it is prescribed and as it is actually carried out in secondary school education, how curricular selection process occurred, and the teachers perceptions about the curricula and its influence of the prescribed curricula in that actually used by the teachers. The research used a qualitative methodology. The thematic oral history inspired the carrying out of interviews and the teachers that were interviewed agreed to have their names and narratives mentioned. The research also used several written sources as class diaries, decrees and acts. It was concluded that the relationships between the official curriculum and the one actually used in the class were mediated by tensions, proximities and distances between the two curricular dimensions.

Key words: Curriculum - History teaching - Teaching practices.

Discutindo a seleção curricular

Durante muitos anos, a escola básica, no Brasil, foi considerada por muitos docentes e pesquisadores mera reprodutora da ideologia dominante, um dos aparelhos ideológicos de Estado, visão inspirada na teoria reprodutivista, difundida no Brasil pelas obras de Bourdieu e Passeron e também de Althusser. O desenvolvimento do campo de investigação das pesquisas educacionais, bem como as revisões no campo da historiografia a partir dos anos 1970 ampliaram as análises vinculadas à história da educação e ao ensino de

História. O campo de investigação na área curricular foi dinamizado, sobretudo, a partir do debate internacional motivado pela Nova Sociologia da Educação (NSE).

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

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

De acordo com esse autor, 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, onde o poder de um grupo se manifesta sobre outro, o currículo também expressa “relação de poder”. Produzindo e nos produzindo, é ele responsável por formar “identidades sociais”.

Diante disso, analisar como ocorre a produção da cultura escolar, tendo como uma de suas vertentes a escolha do que será ou não ensinado, nos leva a perceber que esse processo não é destituído de neutralidade, pois, além de produtora de conhecimentos, a escola é cenário de relações sociais, é espaço de transmissão de saberes que, ao longo do tempo, foram consolidados e validados socialmente e evidenciam, nas palavras de Forquin (1992: 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”¹ consolidou alguns conteúdos a tal ponto, que a legitimidade de sua transmissão não chega a ser questionada.

¹ “[...] 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).

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

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

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 relaciona-se às disputas de poder. 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, dos embates políticos, das lutas pela valorização da educação.

Currículo: como os/as docentes o concebem

Segundo Moreira, é possível afirmar que, na década de 1990, no Brasil, 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 nexa poder-saber no currículo, a transversalidade no currículo, novas organizações curriculares, as interações no currículo em ação, o conhecimento e o cotidiano escolar como redes, o currículo como espaço de construção de identidades, o currículo como prática de significação, a expressão das dinâmicas sociais de gênero, sexualidade e etnia no currículo, o multiculturalismo (MOREIRA, 2000: 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.

Essa variedade nas teorias curriculares é expressa por Silva, que 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. (SILVA, 2001: 13)

Ainda que as concepções sobre currículo apareçam, aqui, segmentadas, e algumas sejam contraditórias entre si, em nossas práticas cotidianas, muitas vezes elas se mesclam num estranho amálgama. De acordo com o mesmo autor, 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 vê-lo de perspectivas que não restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição” (SILVA, 2002: 147).

Embora o campo do currículo seja amplo e rico em estudos e pesquisas, nas narrativas dos professores/as entrevistados/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 e escolha as concepções de currículo não são unânimes.

Para a professora Lígia, por exemplo, currículo é:

Todo um histórico de vida. É uma coisa flexível que você está sempre sendo criado, sempre inovado. 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 uma discussão sobre ensino na escola. Ele passa por uma questão política, de interesse de cada grupo, de quem está nele envolvido. 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.

A professora Silvone entende que “é difícil definir currículo, porque envolve tudo o que acontece na escola e no ano letivo. Envolve tudo da escola e também está relacionado à vida do aluno”.

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 o vejo a partir de uma série de elementos outros que são importantes, como discutir diferenças e semelhanças, propor respeito às diferenças e conseguir promover um ensino com intencionalidade.

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. Criar linhas de trabalho seria o ideal, porém na prática temos uma grade curricular montada, onde nós professores não temos a oportunidade de optar só a executamos.

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: 45) faz uma consideração arguta: escolher é fato, justificar as escolhas, é necessário.

As afirmações denotam 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.

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

Currículo oficial e vivido: tensões, aproximações e distanciamentos

As narrativas nos levaram a perceber que, mesmo havendo uma “sugestão curricular” oficial no Estado da Bahia, os professores/as que atuaram na década em foco,

1990, pouco a seguiam. Havia, portanto, um distanciamento entre o prescrito e o vivido. Constatamos que existia uma diversidade nas formas de elaboração e prática do currículo, gerando 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: 22), isso resulta do fato das escolas dedicarem “[...] pouca atenção ao trabalho de pensar o trabalho [...]” e tem como consequência a redução no potencial tanto do professor/a como da escola.

Em relação ao currículo oficial, 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, nas escolas investigadas no Estado da Bahia, 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. Esses “prescritores” não são diretamente utilizados, isso ocorre por meio dos recursos didáticos que são organizados de acordo com os parâmetros legais.

Além da realidade da sala de aula e do currículo oficial, outra questão deve ser considerada no processo de seleção curricular: se os professores/as de História não se mantiverem atualizados, correm o risco de trabalharem com saberes históricos escolares e abordagens distantes das novas investigações e descoladas das produções historiográficas. Nesse sentido, consoante com a própria ciência histórica que, constantemente, tem reelaborado suas explicações sobre o passado, reinventando-o e tentando responder a novas indagações, as concepções sobre currículo, a formação dos alunos e alunas, requerem novas práticas escolares.

Devemos estar atentos a essas questões porque

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

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

Não entendemos que o currículo seja o único território de disputas e de possíveis alterações da realidade escolar. Temos consciência de que “as condições de trabalho dos professores, nomeadamente os constrangimentos institucionais também constituem entraves às práticas inovadoras” (ESTEVE, 1995:107) e que a educação formal nos vincula “[...] a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas” (GOODSON, 2003: 106). O que estamos advogando é que o professor/a (re)conquiste sua autonomia na elaboração curricular. Uma autonomia politicamente comprometida com mudanças sociais e com bases éticas, entendendo que essa elaboração deve ser pautada na reflexividade e na constante reavaliação/ressignificação, uma vez que não devemos considerá-la definitivamente pronta.

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.

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

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 bibliográficas:

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. 2. ed. Tradução de Maria Isabel E. Bujes. Petrópolis: Vozes, 1999.

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: Papirus, 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 Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 2003.

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.

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.