

ENSINO DE HISTÓRIA: POLÍTICAS CURRICULARES, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES

Roper Pires de Carvalho Filho*

Focalizando questões

Ao pesquisar as práticas dos professores de História numa escola da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, sob a perspectiva da cultura escolar, sobressaíram questões que por diferentes motivos deixaram de ser investigadas ou foram tangenciadas, a exigir uma nova incursão aos registros produzidos durante esse processo de pesquisa¹.

A primeira questão diz respeito à necessidade de articular o currículo como objeto histórico à trajetória da História como disciplina escolar, pois os estudos das produções sobre o Ensino de História em relação ao currículo revelaram que em linhas gerais o currículo é apresentado como um suporte para o estudo da trajetória dessa disciplina e não como parte constitutiva dessa trajetória; a segunda questão diz respeito à escassez de trabalhos que se arriscam a incursionar pelo mundo da escola para mapear e compreender o sentido das práticas escolares, ou seja, mapear a *cultura* que permeia os saberes dos professores em relação ao currículo e à História como disciplina desse currículo, entendendo que este é portador de um conhecimento construído *para* a escola (dimensão externa) e *pela* escola (dimensão interna). A terceira questão surge da articulação entre o *currículo* (dimensão interna e externa), a *cultura escolar* e a mobilização dessas duas instâncias pela distribuição dos saberes históricos através dos conteúdos de ensino. Temos estudos que levantam as práticas dos professores de História por meio de narrativas feitas por eles mesmos (MONTEIRO, 2007) ou então as reconstituem por meio de memoriais (FONSECA, 2001), entretanto ainda carecemos de estudos dedicados a levantar quais saberes os professores de História mobilizam para o ensino ou qual sentido atribuem às suas práticas, focalizados sob a perspectiva da etnografia das práticas escolares.

* Doutorando em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

¹ Este artigo tem por base os dados obtidos em pesquisa realizada para a elaboração da minha Dissertação de Mestrado, CARVALHO FILHO, R. P. de. *Práticas de professores de História do 1º Ano/Ciclo II em relação a facetas da cultura escolar*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

Esse *olhar antropológico* sobre os saberes e práticas dos professores de História ainda está a esperar por pesquisadores dispostos a se defrontar com a complexidade do cotidiano escolar e da sala de aula, além, é claro, da disposição desses pesquisadores de superar a desconfiança dos sujeitos pesquisados, diante do desconhecimento do destino a ser dado aos registros obtidos pelo pesquisador durante sua permanência na escola e na sala de aula.

Posto isto, a retomada dessas questões nesse artigo emerge como decorrência de um processo de pesquisa à espera de conclusão, dentro das limitações ditadas pelo critério de provisoriedade ao qual todo conhecimento está circunscrito. Tais questões aparecem dispostas no texto em três unidades a servir de suporte argumentativo em torno do qual pretendo desenvolver a narrativa na qual as práticas dos professores ocupam posição central.

1. Currículo e ensino de História

“Uma história do currículo não deve tampouco cair na armadilha de ver o processo de seleção e organização do conhecimento escolar como um inocente processo epistemológico em que acadêmicos, cientistas e educadores desinteressados e imparciais determinam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que melhor convém ensinar às crianças, jovens e adultos.”

(SILVA, 1995)

‘Das diversas instâncias de organização do cotidiano escolar, o *currículo*², por causa do seu caráter institucional se constitui referência fundamental na construção das práticas escolares. Baliza as intervenções do Estado no âmbito da escola por meio das políticas públicas direcionadas ao controle estrutural do sistema

² A expressão *currículo* tem um sentido polissêmico, abarcando desde os documentos curriculares produzidos pelas instâncias estatais até o “currículo oculto”. Nesse trabalho emprego essa expressão no sentido atribuído por Silva (2010), para o qual o currículo é um artefato cultural que engloba desde seus aspectos explícitos aos aspectos menos visíveis no processo de escolarização, “que não fazem parte do aparato oficial, mas contribuem de modo implícito para a realização de aprendizagens sociais relevantes”.

Vale a pena mencionar que a definição original de *currículum*, anterior ao seu empoderamento pela esfera governamental e educacional poderia ser traduzida como “pista de corrida”, caminho a ser percorrido (SILVA, 2010), processo no qual o caminhante estaria sujeito às vicissitudes. A “evolução” semântica do vocábulo currículo por si só constitui assunto para trabalho específico, o que não é objeto desse estudo.

educacional, corporificado nos programas de ensino e nos conteúdos programáticos. Também norteia a produção do material didático que serve de suporte ao trabalho docente entre os quais sobressai o livro didático, instrumento influente de intervenção no cotidiano escolar (Cassiano, 2004).

Estudo desenvolvido por Hamilton (1992) refaz a trajetória do termo *curriculum*. De acordo com as fontes estudadas por este autor, o termo latino *curriculum* significava literalmente “pista de corrida”. O processo de apropriação desse termo para uso educacional “emergiu na confluência de vários movimentos sociais e ideológicos” do século XVI europeu (p. 47). Posteriormente, num processo cumulativo, o termo *curriculum* “foi ampliado para englobar as novas características de ordem e de sequência da escolarização do século XVI” (p. 47), dos quais sobressaiu o ensino simultâneo, “a introdução de divisões em classes e a vigilância mais estreita dos alunos; e, (...) o refinamento dos conteúdos e dos métodos pedagógicos” (p. 47). Dessa maneira, esse crescente processo de escrutínio e controle externos se articulou ao processo de reconfiguração da pauta educacional para atender à ampliação da demanda por escola de setores sociais vinculados à Reforma, que, via escolarização municipal retiravam a educação da jurisdição da Igreja (católica), e evangelizavam as crianças, independente de gênero ou posição social.

Para Goodson (2002), o currículo escolar é um artefato cultural que atua como instância normatizadora dos discursos sobre o processo de escolarização pelo qual o Estado determina quais conhecimentos devem ou não fazer parte do processo de ensino. Entretanto, o processo de “imposição” de um determinado padrão normativo ao currículo escolar pelo Estado é permeado por fatores de ordem diversa, que vão da correlação de forças entre os diversos sujeitos envolvidos e ou contemplados na sua “fabricação”, pela sua trajetória pelo complexo aparato institucional dos sistemas educativos, passando pela compreensão e ou adesão à proposta estatal por estes sujeitos.

O discurso curricular enquanto instância ordenadora das práticas escolares atinge até o insuspeito espaço arquitetônico da escola e a noção do tempo, cujo transcurso marca a rotina escolar. Estudo desenvolvido por Escolano (2001) mostra a correspondência entre arquitetura dos prédios escolares da Espanha no século XIX e o currículo escolar. Segundo este autor, a escola tal qual a conhecemos atualmente é uma

das mais importantes instituições da modernidade, e simultaneamente, instituidora da cultura moderna. Essa dupla função é cumprida por meio do currículo como um programa de ensino e de sua distribuição em referências espaço-temporais. Assim, a construção e os objetos que “decoram” o ambiente, no qual se destaca o relógio pendurado na parede indicam novas modalidades de organização do processo de escolarização, e por extensão, a alteração das formas de percepção do tempo e do espaço na vida cotidiana.

Numa outra via de abordagem as possibilidades analíticas oferecidas pelos estudos culturais apontam para a necessidade de reconceptualização dos discursos curriculares mediante a inserção de “marcos teóricos que destacam a complexidade das políticas e das relações de poder que as constituem e pela interpretação da esfera da cultura como não saturada por determinações econômicas” (LOPES, 2006: p. 5). Uma das perspectivas de interlocução com os estudos culturais é a de considerar o texto curricular como prática discursiva e de enunciação, na qual os sujeitos e os significados de suas práticas são construídos “na medida em que são mencionados, posicionados e representados discursivamente” (FRANGELLA, s/ data). Nesse sentido, o *discurso curricular* refere-se aos *processos* pelos quais o currículo percorre o *circuito* enunciação – aplicação – enunciação, sendo que nesse circuito ele se constitui como artefato social.

Consideramos, contudo, importante explicitar que a incorporação da abordagem cultural aos estudos do currículo, não significa abandonarmos perspectivas que realizam a crítica às relações assimétricas de poder expressas no discurso curricular, amplia as possibilidades de análise crítica sobre a sua captura e controle social pelo Estado e pelas comunidades epistêmicas (LOPES: 2007).

A compreensão de que o currículo é um território marcado pelas disputas em torno do direito de dizer o que é socialmente importante como discurso educacional, e de que o Estado por meio da formulação de políticas públicas para a educação busca se apropriar do discurso curricular, cuja gestão se dá por um lado, mediante a mobilização do seu aparato burocrático, e por outro lado, pelos próprios profissionais do ensino, pode permitir uma análise em retrospectiva das lutas travadas pelas classes e grupos em desvantagem econômica e social em torno da sua representação no currículo escolar.

No caso específico do currículo para o ensino de História, no Brasil, nos níveis fundamental e médio³, o contexto político dos anos 1980-90 foi prenhe na produção de propostas curriculares que de maneira geral tinham como característica comum a militância pela permanência ou reintrodução da disciplina no currículo escolar e pelo movimento de ruptura em relação aos paradigmas vigentes para o saber histórico escolar, esta última proposição articulada às discussões sobre a renovação do conhecimento histórico a partir dos estudos desenvolvidos por historiadores vinculados a diferentes tendências historiográficas. Segundo Burke (1992: p. 31), “a expansão do campo do historiador implica o repensar da explicação histórica, uma vez que as tendências culturais e sociais não podem ser analisadas da mesma maneira que os acontecimentos políticos. Elas requerem mais explicação estrutural”.

As disputas no campo historiográfico e as lutas políticas de historiadores e professores de História pela permanência ou reinserção da disciplina como componente curricular no ensino fundamental e médio, em contraposição aos Estudos Sociais, assim como a posterior participação destes historiadores e professores na formulação de propostas curriculares em diversos estados e municípios foram investigadas em diversos artigos e teses (RICCI, 1999; MARTINS, 1998; FONSECA (2001). Em alguns desses estudos também se buscou resgatar o processo de lutas travadas pelos diversos setores da sociedade ligados à *questão da educação* – organizações de classe, partidos políticos, e também de indivíduos, cujos projetos por diferentes motivos foram relegados ao esquecimento.

A produção do conhecimento histórico e o ensino de História

“Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que se passaram. Mas, pela astúcia que tem certas coisas passadas – de fazer balance, de se remexerem dos lugares.”

João Guimarães Rosa

³ A denominação “ensino fundamental e médio”, utilizada nesse trabalho está de acordo com a utilizada no texto da Lei nº 9394, de 20/12/1996, que prevê no **Art. 21** – A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; Cabe também observar que a História como disciplina escolar compõe a base nacional comum do currículo escolar nos referidos ensino fundamental e médio com variações na sua carga horária e na ênfase em orientações quanto a metodologia de ensino, conteúdo programático nas diferentes redes de ensino.

O “ensino de História” como um objeto de pesquisa tem como principais características a diversidade de temas e de problemas, abordados sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Apesar da dispersão em termos dos objetos pesquisados sobressaem algumas linhas de pesquisa que buscam responder a questões relacionadas ao ensino escolar da disciplina. Aos temas tradicionalmente estudados desde a década de 80 do século XX: “livro didático, análise dos currículos de História, formação de professores, História do Ensino de História” (ZAMBONI, 2007, p. 11), firmam-se novos temas e linhas de pesquisa, alargando o campo.

Conforme foi possível verificar mediante o exame dos resumos dos trabalhos apresentados nos “XVII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História”, e VII Encontro Regional de História, ambos patrocinados pela ANPUH – Associação Nacional de História e sua seção mineira, realizados respectivamente nos anos de 2009 e 2010 na Universidade Federal de Uberlândia (MG), novos temas estão a emergir como decorrência das discussões sobre a natureza do conhecimento histórico escolar e seu reposicionamento em face das demandas postas pelas transformações da sociedade contemporânea, a exigir novas reflexões a respeito do sentido de “conhecer, pesquisar e ensinar História” e do “lugar do conhecimento histórico no mundo contemporâneo”, título e subtítulo do último “Encontro” (2010).

Na vertente de trabalhos relacionados às novas temáticas, estão situados aqueles que discutem a incorporação de novas tecnologias e linguagens ao ensino de História, por exemplo, com a utilização das tecnologias digitais como ferramenta de aprendizagem dos alunos ou as discussões de gênero no ensino de História. Noutra vertente, ainda que recente, podemos situar os trabalhos dedicados aos estudos sobre História e cultura(s) africana(s) e afro-brasileira(s) na educação escolar ou aqueles relacionados ao ensino de História nos primeiros anos de escolarização, e mais recente, a história dos povos indígenas. Essas vertentes temáticas têm em comum a preocupação de relacionar o objeto pesquisado à História do ensino de História e à didática da História escolar, num movimento no qual o currículo escolar, e em específico o currículo para a disciplina História nos níveis Fundamental e Médio sofre um processo de ordenamento-reordenamento nas suas diversas dimensões.

Não podemos deixar de mencionar que as vicissitudes por que passou a disciplina, desde a sua introdução nos currículos escolares dos diferentes níveis do

ensino básico, a partir do século XIX, decorre da sua posição estratégica para a construção de um discurso afirmativo da identidade nacional no qual estivesse presente, entre outros aspectos o caráter pedagógico da formação do cidadão (BITTENCOURT, 1990; MARTINS, 2000; CIAMPI, 2000), entre outros.

Uma síntese desse tema pode ser encontrada no trabalho de Cerri (2007). Ao refletir sobre a constituição do tema “Ensino de História” como campo específico, o autor sintetiza o itinerário da História como saber escolar na articulação entre a história da própria disciplina com a didática, na qual a situação da disciplina no tempo presente pode e deve ser melhor compreendida mediante o conhecimento de sua inserção no tempo. Em outras palavras, “a História do ensino de História é a Didática da História pensando historicamente” (p. 60).

A essa reflexão poderíamos ainda acrescentar que esse movimento de constituição da História como disciplina escolar se insere numa concepção mais abrangente de currículo, visto que é por meio dele que a História adquire a sua forma escolar, o que examinarei na sequência desse trabalho.

Ensino de História: Entrecruzando políticas curriculares, saberes e práticas

A professora adota um livro de História do Brasil, de perguntas e respostas, ou escreve no quadro negro as perguntas e as respostas, e os alunos as copiam em seus cadernos. A professora dá algumas explicações a respeito de palavras desconhecidas, e depois, nas provas mensais ou nos exames, a criança deve saber responder aquelas questões ou outras semelhantes (...) o aluno memoriza perguntas e respostas, talvez para a vida inteira, mas o único esforço que faz é ligar a pergunta à sua resposta.

(...)

Entre os alunos, a História não é bem vista e, no mínimo, não lhe descobrem utilidade. Os jovens escrevem, quando escrevem, diários e planos. As memórias e as reconstruções do passado são preocupações estranhas ao adolescente (LEITE, 1969, p. 52 e 123).

Em estudo pioneiro sobre o ensino de História, LEITE (1969), cita como exemplos de permanência no trabalho do professor, o recurso à memorização, cópia do ponto no caderno e manuseio inadequado do livro didático.

Ao criticar a permanência desse modelo, calcado na repetição e na narrativa factual, a autora põs em questão o papel do professor e as suas relações com o mundo social e com o conhecimento, e por extensão, ainda que de modo indireto, o papel da escola e do currículo escolar proposto para o ensino da disciplina, preso à história tradicional, denominada positivismo histórico.

Da crítica a esses aspectos da atuação do professor [a autora] passa a apresentar sugestões didáticas a serem aplicadas “em situações circunscritas a um período, no horário escolar e com possibilidades de realização na sala de aula” (p. 151).

Entre as diversas sugestões, em busca de orientar o professor na sua prática, podemos destacar as seguintes: utilização criteriosa do livro didático e de recursos áudio-visuais, pois “os meios de comunicação de massa – televisão, rádio, jornal, cinema e revistas, atuam sobre a população adulta e juvenil das escolas, difundindo conhecimentos generalizados e divertimentos emocionantes, mas também criando novas perspectivas diante da escola” (p. 153); ilustrar as aulas com textos literários, projeção de filmes, e músicas de época; estudo da História local através de guias literários e revistas de turismo.

Outra preocupação manifestada pela autora referia-se a necessidade de renovar a pesquisa histórica com a introdução de novas abordagens, problemas e objetos, de maneira a propiciar a renovação do conhecimento histórico e do ensino de história nos níveis Superior, 1º e 2º Graus. Decorrente dessa posição defende que o professor de história necessita articular ensino com pesquisa, nos diferentes níveis e processos de ensino-aprendizagem, de maneira a superar a dicotomia saber acadêmico-saber escolar/ produção histórica [na academia]-consumo da produção histórica [nas escolas de 1º e 2º graus].

Por sua centralidade, tais questionamentos e proposições, decorridos mais de quatro décadas permanecem na ordem do dia, pois apesar de ocupar espaço cada vez maior nas discussões realizadas nos GTs sobre o Ensino de História, e de ser pauta constante nos Simpósios, Encontros e Congressos destinados à divulgação de pesquisas concluídas ou em andamento, a incorporação desses questionamentos e proposições ao trabalho didático-pedagógico do professor da disciplina no ensino básico permanece um desafio a ser superado.

Pesquisa desenvolvida junto a professores desse nível de ensino (CARVALHO FILHO: 2003), evidenciou a dificuldade dos professores de estabelecer relações entre o processo pedagógico e contextos intra-escolares e extra-escolares. A inobservância dessa relação retira do cenário a possibilidade de o professor em seu fazer docente estabelecer diálogo entre a História Imediata e as diferentes dimensões da temporalidade com recorte na cultura material, e também estabelecer o diálogo entre o saber histórico e a didática, de maneira a promover a aprendizagem dos seus alunos: Aparecem como elementos dificultadores nessa relação a utilização de material instrucional inadequado à situação de ensino proposta, desconhecimento dos processos cognitivos mobilizados pelos alunos para a aprendizagem, e a ênfase na aula expositiva, entre outros fatores.

Outra faceta que emergiu nessa pesquisa, essa menos visível no processo pedagógico se refere à responsabilização da clientela escolar e à sua família pelas dificuldades de aprendizagem e desajustamento escolar dos alunos. Em face dessa situação, três dos professores pesquisados admitiram a interveniência de fatores extra-escolares, tais como o déficit cultural dos alunos e dos seus familiares, ou a cultura de violência ao qual estão sujeitos e que acabam por extravasar na escola; o número excessivo de alunos por classe ou o tempo exíguo para ministrar o conteúdo proposto e avaliar os seus resultados como fatores a contribuir de modo decisivo para o fracasso do processo de ensino-aprendizagem em relação aos objetivos propostos no planejamento. Outro professor, ciente do descompasso entre o ensino proposto e a aprendizagem dos seus alunos buscou criar situações “facilitadoras”, o que ensejou modificações no seu planejamento inicial. Entretanto, essas modificações não alcançaram os resultados esperados, porque do ponto de vista didático o professor continuou a utilizar os mesmos procedimentos de ensino anteriores.

Marin & Sampaio (2004) enfatizam que a questão do fracasso escolar e a responsabilização individual, ora do aluno ora do professor é componente cultural persistente na trajetória da escola brasileira. Também a esse respeito ABREU (2007) afirma que,

De um lado, os professores de História queixam-se do desinteresse e apatia de seus alunos, que distanciados de um passado orgânico e de uma

consciência clara a respeito do valor da educação e de sua práxis, perdem-se em meio a um conjunto de ações cotidianas desprovidas de sentido (...)

Por outro lado, os alunos desses mesmos professores seguidamente repetem suas queixas em outro tom: as aulas são chatas, os temas são desinteressantes e os professores são distantes e inacessíveis.

No hiato temporal que separa o estudo de Leite (1969) da produção desse texto, no qual apresento os resultados do levantamento sobre práticas dos professores (CARVALHO FILHO: 2003), os quais foram referendados por outro levantamento, este ainda em estado inicial (CARVALHO FILHO, 2010) foram realizadas reformas curriculares em diversos estados e uma reforma curricular em nível nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs⁴. Acoradas nas contribuições oriundas das ciências da educação e nos novos paradigmas do conhecimento histórico, estas reformas propuseram incorporar ao ensino de História no ensino fundamental e médio, inovações nos seus métodos de ensino e na construção de novos sentidos para o discurso histórico, a partir da introdução de novas abordagens, problemas, e objetos inspirados em historiadores com diferentes perspectivas de explicação histórica.

Entretanto, como bem observou Abud (2009: p. 113) “temos que considerar que reformas educacionais nem sempre se traduzem por mudanças no cotidiano escolar”, visto que este é permeado por um conjunto de práticas vinculadas à cultura escolar, tanto no âmbito específico da escola, quanto às outras instâncias pelas quais o saber histórico e o saber escolar circulam. A esse respeito, a autora também observa que o conhecimento histórico escolar, ainda carrega as marcas do seu processo de constituição, para o qual a ciência de referência foi determinante, sendo uma das suas principais características demarcar os lugares destinados à produção e consumo do conhecimento histórico e seus pressupostos teórico-metodológicos.

Nesse processo de constituição da disciplina escolar predominam alguns traços epistemológicos,

⁴ Para Lopes (2007), nos diversos países em que foram implementadas mudanças nos sistemas educacionais as expressões reforma educacional/reforma curricular constituem um binômio quase inseparável. De acordo com a autora, devido à sua centralidade no processo educativo reformas curriculares são vistas quase como sinônimos das reformas educacionais.

- o estudo das fontes oficiais; - a elaboração de rigorosos métodos de análise, codificados no final do século por Langlois e Seignobos; - a certeza de que só a ausência de fontes limita o conhecimento do passado; - a narrativa cronológica como única maneira de escrever a História; - a História é uma ciência, com métodos próprios e meios de verificação; a História é uma ciência que estuda um passado exterior ao pesquisador, que assim pode encará-lo com toda objetividade (ABUD, 2007, p. 109-110).

Ainda de acordo com Abud (op. cit.), o peso dessa tradição, eurocêntrica, factual e preso à narrativa cronológica foi minimizado nas reformas curriculares realizadas ao longo dos anos 1980, retornando com força no final do século XX, no bojo dos processos de reformas educacionais realizados em diversos países em decorrência da globalização econômica. As injunções de instituições globais e ou multilaterais como o FMI, Banco Mundial, BID, UNESCO e outras na formulação das políticas públicas e nestas, das políticas educacionais foram focalizadas nos estudos desenvolvidos por Lopes (op. cit., 2007).

Por sua influência na esfera da cultura e da educação, o processo de globalização desafiou os estudiosos do campo educacional a construir modelos de análise que pudessem dar conta de explicar os processos pelos quais se deu a reconfiguração do sistema educacional em escala mundial, e em específico no Brasil, dos anos 1990 até o presente. A necessidade de analisar e interpretar o conteúdo das reformas do Estado e nestas, as reformas educacionais provocou um boom nas pesquisas sobre esse tema.

Uma das mais importantes intervenções dos formuladores dessas reformas se deu por meio de mudanças na estrutura do currículo, considerado de âmbito estratégico para o seu sucesso. Segundo Casassus (2001), o currículo passou a ser operacionalizado em dois níveis: no nível central (nacional) ele é definido quanto aos seus marcos gerais e nos níveis descentralizados (regional e local), sofre adaptações, de maneira a estar de acordo com as características de cada escola.

Embora concorde com as afirmações de Casassus quanto à posição estratégica do currículo no âmbito das reformas educacionais, Goodson (2006) alerta para os efeitos indesejáveis dessas reformas na constituição cultural e identitária dos sujeitos que compartilham o processo educacional, notadamente no interior da escola,

nas quais o Estado passou a intervir através de programas de gestão escolar e desenvolvimento de alguns conteúdos, estratégias e práticas pedagógicas articuladas à cultura (da escola).

Assim, nas últimas reformas educacionais/curriculares, particularmente nos casos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e na última reforma curricular empreendida pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e nas Orientações Curriculares e Programas de intervenção propostos pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo essa articulação entre os níveis central e descentralizado aparece com bastante nitidez quando observamos que o Estado reserva para si um conjunto de decisões estratégicas como a avaliação do desempenho dos alunos, e do coletivo escolar de carreira pública – direção, coordenação, professores e demais funcionários; a criação de um currículo de base comum e a utilização de Programas compensatórios. Por outro lado, o Estado faculta à gestão e ao coletivo escolar a busca de soluções para combater o rendimento escolar abaixo das expectativas ou a evasão dos alunos, e até mesmo a adequação da estrutura física da escola e compra de equipamentos por meio do aporte de verbas para as escolas.

No caso do currículo de História para os níveis fundamental e médio, conforme observa Abud (op. cit.), o processo de construção curricular nos PCNs, corresponde ao padrão descrito no parágrafo anterior, e que conforme observado nesta análise, repete-se na reforma curricular em curso na rede de ensino do Estado de São Paulo e nas Orientações Curriculares emanadas da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo: Prevaleceu na formulação da suas propostas curriculares o critério de valorizar os saberes originados no âmbito acadêmico ou dos órgãos de planejamento em detrimento da discussão de uma proposta mais abrangente, envolvendo também entidades que congregam os profissionais do campo como a ANPUH/Associação Nacional de História, e principalmente os professores do ensino fundamental e médio.

Essa assimetria em prejuízo dos professores desse nível de ensino fundamental e médio recoloca na ordem do dia a questão da separação entre aqueles que supostamente pensam o conhecimento histórico nas suas bases epistemológicas, localizados no campo acadêmico e nas esferas de decisão do Estado, por exemplo, e os professores encarregados de transmitir esse conhecimento aos alunos do ensino fundamental e médio. Dessa maneira, o retorno a essas relações assimétricas perpassam

o currículo, mesmo que este seja autodenominado documento “orientador dos programas de ensino e das práticas dos professores”.

Do currículo para os manuais e livros didáticos, tais orientações, devido à importância que estes têm no planejamento das aulas e nas práticas dos professores assumem a condição de documento prescritivo determinante para as ações dos professores nas atividades de planejamento, ensino, e até de estudo, o que pode confirmar ao investigar as práticas de utilização do(s) livro(s) didático(s) pelos professores de História da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo (CARVALHO FILHO, *op. cit.*, 2003; 2010)⁵.

O peso excessivo que as orientações curriculares e o livro didático têm nas decisões dos professores em relação ao planejamento e execução das suas atividades de ensino, poderia nos induzir a pensar que estas decisões seguem o itinerário descrito por Chevallard (1991) em relação ao conceito de transposição didática, no qual prevalece a diferenciação entre saber acadêmico e saber escolar, considerados como saberes específicos de natureza e funções sociais distintas, nem sempre evidente nas análises sobre a dimensão cognitiva do processo de ensino aprendizagem. Contraditoriamente, o(s) professor(es) admite(m) buscar subsídios para as suas práticas nas orientações contidas nos documentos oficiais (currículo) e nos manuais didáticos, mas minimizam sua importância, afirmando que procuram adequá-los às condições de ensino específicas da escola na qual trabalham.

Subjacentes às falas dos professores pesquisados emergem com força elementos da cultura escolar como fator determinante no processo de circulação do saber histórico – da esfera acadêmica, das orientações curriculares e da produção do livro didático para o mundo da escola, no interior do qual este saber é recontextualizado. Segundo Bernstein (2003), a recontextualização ocorre mediante processos de reinterpretação do curricular de maneira a que este seja pedagogizado, isto é, transformado num saber ensinável para alunos de uma faixa etária, ano/ciclo escolar e condições culturais e sócio-econômicas específicas à cultura da escola e à turma de alunos/classe.

⁵ Nessa análise, manuais e livros didáticos são tratados como categorias que se diferenciam quanto a destinação: os primeiros são dirigidos aos professores e contêm orientações quanto ao seu uso na elaboração dos planejamentos, planos de aula, etc; os segundos são dirigidos aos alunos e constituem material de estudo.

Na contramão das teorias reprodutivistas, que colocavam a escola como lócus da reprodução de práticas sociais originadas em contextos extra-escolares, os estudiosos da cultura escolar (FORQUIN, 1993; VIÑAO FRAGO, 1998) consideram a escola como portadora de uma cultura própria, gerada pela articulação entre fatores de ordem extra e intra-escolares. Sob essa perspectiva, a escola simultaneamente reelabora em seu interior a cultura extra-escolar e elabora uma cultura própria, caracterizada por um conjunto de regras, normas e conceitos.

Portanto, menosprezar a importância da participação dos professores de História do ensino fundamental e médio nos processos decisórios referentes à implementação de políticas públicas para a educação, em específico por meio de reformas educacionais / reformas curriculares equivale a renunciar à possibilidade de conseguirmos produzir práticas significativas de professores e alunos, esquecendo-nos que tais práticas ainda estão a esperar serem historicizadas pelos próprios sujeitos que as constituem, no caso, estes professores e seus alunos.

Nesse aspecto, a abordagem em sentido inverso, da disciplina escolar com seus conteúdos e métodos para a sua formulação como componente curricular, deve também ser considerada como importante aspecto para buscarmos compreender a maneira pela qual as práticas escolares e nestas, as práticas docentes foram preponderantes para a constituição das referidas disciplinas escolares, entre as quais a História.

A face visível desse processo de constituição das disciplinas pelas práticas escolares são os conteúdos de ensino. Para Chervel (1990, p. 199-200),

A transformação pelo público escolar do conteúdo dos ensinamentos é sem dúvida uma constante importante na história da educação. Encontramo-la na origem da constituição das disciplinas, nesse esforço coletivo realizado pelos mestres para deixar no ponto métodos que “funcionem”. Pois a criação, assim como a transformação das disciplinas, tem um só fim: tornar possível o ensino. A função da escola, professores e alunos confundidos, surge então aqui sob uma luz particular. Nesse processo de elaboração disciplinar, ela tende a construir o “ensinável”.

Por fim, considero importante enfatizar que embora ocorra a circulação do saber histórico pelos seus diversos circuitos de produção-consumo, esta circulação por

si só é insuficiente para proporcionar um diálogo frutífero entre esse(s) saber(es), a didática docente e a cultura escolar na qual esses professores estão imersos porque como afirmei, embora os seus pressupostos estejam presentes nas propostas curriculares, livros didáticos e nas escolhas dos temas e fontes que circulam no mundo da escola ao menos desde a década de 1980, a questão apresentada no início desse texto por Leite (1969), continua a nos desafiar:

“A possibilidade do professor de história do ensino básico, no seu espaço de trabalho não ser somente reprodutor, mas produtor do saber histórico, posição que se estende ao seu aluno”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Rudimar Serpa de. O ensino de História e sua historiografia. In: Ciência e Conhecimento – Revista eletrônica da ULBRA São Jerônimo. Vol. 1, 2007, História, A.1. Texto acessado em 13/02/2011, 21:00 hs. no sítio www.cienciaeconhecimento.com2007.

ABUD, Kátia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana M., GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. Cadernos de Pesquisa, n. 120, p. 75-110, novembro/2003.

BITTENCOURT, Circe M. F. Pátria civilização e trabalho: O ensino de História nas escolas paulistas [1917-1939] São Paulo: Brasil, Ed. Loyola, 2004.

BURKE, Peter (org.). A escrita da História: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. – São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CARVALHO FILHO, R. P. de. Práticas de professores de História do 1º Ano/Ciclo II em relação a facetas da cultura escolar. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

CARVALHO FILHO, R. P. de. Livro didático e práticas de sua utilização por professores de História sob a perspectiva da cultura escolar. In: CARDOSO, Maria Abadia; FREITAS, Talitta Tatiane Martins. (orgs.). **Anais do XVII Encontro Regional de História: O lugar do conhecimento no Mundo Contemporâneo** – Conecer, Pesquisar e Ensinar História, ANPUH-MG, Uberlândia, de 18 a 23 de Julho de 2010. ISSN 2179-4685.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 7-28, novembro/2001.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos de circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. História, São Paulo. 23 (1-1). 2004.

CERRI, Luiz Fernando. Uma proposta de mapa do tempo para artesãos do mapa do tempo: história do ensino de História e didática da História. In: MONTEIRO, Ana M., GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Porto Alegre: Teoria & Educação, n. 2, pp. 177-229.

CHEVALLARD, Y. La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

CIAMPI, Helenice. A História pensada e ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas. São Paulo: EDUC, 2000.

FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História ensinada. 6ª edição. Campinas, SP: Papyrus. 2001.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo como local da cultura: Enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bahba, p. 5. Arquivo encontrado em www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/gt12-5785—Int.pdf. Acessado em 06/02/2011).

GOODSON, Ivor F. Currículo: Teoria e História. Petrópolis, RJ: Vozes, 5ª edição. 2002.
_____. As políticas de currículo e de escolarização. Petrópolis/Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. Teoria & Educação, n. 06, pp. 33-52. Porto Alegre: Pannonica. 1992.

LEITE, Miriam Moreira. O ensino de História no primário e no ginásio. São Paulo: Editora Cultrix, 1969.

LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger; REVEL, Jacques (orgs.). A História nova. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LOPES, Alice Casimiro. Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, PP. 5-9, Jul/Dez 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo e epistemologia. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MARIN, A. J.; M. M. SAMPAIO. A precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas escolares. Educação e Sociedade, v. 25, n. 89, 2004.

MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo: a descontinuidade de uma política educacional. Revista Brasileira de História, v. 18, n. 36, 1998.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Narrativas e narradores no ensino de História. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette M.; MAGALHÃES, Marcelo de S. Ensino de História, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

RICCI, Claudia Sapag. Da intenção ao gesto: quem é quem no ensino de História. São Paulo: Anablume, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Augustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. 2ª Edição. DP&A Editora. Rio de Janeiro, RJ: 2001.

ZAMBONI, Ernesta (org.) Digressões sobre o ensino de História: memória, história oral e razão histórica. Itajaí: Editora Maria do Cais, 2007.