



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



ELEUZA DIANA ALMEIDA TAVARES

CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO: A PRÁTICA DO PROFESSOR

Vitória da Conquista - BA
2015

ELEUZA DIANA ALMEIDA TAVARES

CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO: A PRÁTICA DO PROFESSOR

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia– PPGED-UESB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículos e Práticas Educacionais.

Orientadora: Prof. Dr^a. Maria Cristina Dantas Pina.

Coorientadora: Prof. Dr^a. Nilma Margarida de Castro Crusoé.

**Vitória da Conquista - BA
2015**

T229c Tavares, Eleuza Diana Almeida.

Currículo de história do ensino médio: a prática do professor /
Eleuza Diana Almeida Tavares, 2015.

156F.

Orientador (a): Dr^a Maria Cristina Dantas Pina

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste
da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED,
Vitória da Conquista - BA, 2015.

Inclui referências. 139-144.

1. Prática docente – Ensino médio. 2. Avaliação da
aprendizagem – Currículo. 3. História – Aprendizagem e ensino –
Currículo. I. Pina Maria Cristina Dantas. II. Universidade Estadual
Sudoeste da Bahia, Programa Pós-Graduação em Educação. III. T.

CDD: 371.21

Catálogo na fonte: Cristiane Cardoso Sousa - CRB 5/1843
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Eleuza Diana Almeida Tavares

CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO: A PRÁTICA DO PROFESSOR.

Data da aprovação: 27 de março de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Itamar Freitas de Oliveira (UFS)
(Membro Titular – Externo)

Profa. Dra. Flávia Eloisa Caimi (UPF)
(Membro Suplente – Externo)

Profa. Dra. Núbia Regina Moreira (UESB-PPGED)
(Membro Titular – Interno)

Prof. Dr. Luís Arthur dos Santos Cestari (UESB-PPGED)
(Membro Suplente – Interno)

Dr^a Maria Cristina Dantas Pina – (UESB-PPGED)
(Orientadora)

Dr^a Nilma Margarida de Castro Crusoé – (UESB-PPGED)
(Coorientadora)

DEDICATÓRIA

A, Luís Henrique Tavares de Faria, afilhado de 09 meses, o recém-chegado ao nosso mundo
para renovar o mundo!

São vidas que alimentam nosso fogo da esperança
O grito da batalha
Quem espera nunca alcança

Ê ê, quando o Sol nascer
É que eu quero ver quem se lembrará
Ê ê, quando amanhecer
É que eu quero ver quem recordará
Ê eu, não posso esquecer
Essa legião que se entregou por um novo dia
Ê eu quero é cantar essa mão tão calejada
Que nos deu tanta alegria.
E vamos à luta.

(Pequena memória para um tempo sem memória
Gonzaguinha – álbum De volta ao começo -1981).

AGRADECIMENTOS

... e aprendi que sempre se depende de tanta muita, diferente
gente

Toda pessoa sempre é as marcas
das lições diárias de tantas outras pessoas.
E é tão bonito quando a gente entende
que a gente é tanta gente onde quer que se vá.
E é tão bonito quando a gente sente
que nunca está sozinho por mais que se pense está.
Gonzaguinha (Caminhos do coração).

Sou grata:

A Deus, arquiteto da minha essência. A minha família, Déia, Tonton, Rômulo, Libia e Amanda, cinco pessoais e um compromisso com o amor, a cumplicidade e a compaixão. Ao meu afilhado, Júlio, de 11 anos, que toda semana fazia a mesma pergunta: quantos livros você já leu e quantos faltam?

Aos amigos, tanta gente tão diferente: Elizeu P. Cruz, Mariana Souza Santos, Sayonara Malta, Núbia Regina Moreira, Ana Eduarda.

A orientadora prof. Dra. Maria Cristina Dantas Pina, por seu acolhimento e orientação.

A coorientadora prof. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé, por sua orientação e pelas aprendizagens de diferentes matizes.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação, ao colegiado do curso e demais professores e a funcionária Janaína. A CAPES pela concessão da bolsa de estudos.

Aos colegas da primeira turma de mestrandos 2013.

Aos professores de História que cederam seu tempo, disponibilidade e narrativas sobre sua prática docente.

RESUMO

Esse é um estudo sobre a prática docente do professor de história. Por meio dele, investigamos como se dá a efetivação do currículo de história, forjado nas relações entre a vida do professor, sua formação inicial e os documentos reguladores do Ensino Médio do Estado da Bahia. Buscamos compreender: O que dizem os professores sobre sua prática? Qual o lugar do currículo sugerido ou unificado da Secretaria da Educação da Bahia – SEC-BA na produção da sua docência? E o que dizem sobre currículo, escola, aluno, carreira, ensino e aprendizagem, experiências formativas, prática de ensino? Utilizamos como aportes teórico-metodológicos os estudos sobre currículo de Ivor Goodson e o conceito de experiência de Edward Palmer Thompson. Os instrumentos para produção dos dados e a técnica que utilizamos foi a da análise de conteúdo, inspirados no trabalho de Crusoé (2010), como forma de organizar os dados buscando desvelar visões nas narrativas dos sujeitos dessa pesquisa, que são professores de história do Ensino Médio de Vitória da Conquista com tempos de docência diferenciados. Desse estudo, depreendemos que os professores reconhecem na reflexão sobre as respostas dadas aos desafios da etapa inicial, média e final da docência o arcabouço referencial principal consultado nas decisões sobre os encaminhamentos dados à prática planejada. Dessa forma filtram, mediante a experiência, a lógica estabelecida pela prescrição externa e, mediante a reação do aluno, o seu próprio planejamento “extra” sala de aula que conforma o currículo.

Palavras-chave: Prática docente. Currículo. Ensino de História.

Abstract

This is a study about the teaching practice of History as academic discipline. We investigated how History *curriculum* is realized, trumped up in the relations between the teacher's life, his/her initial training and the official documents concerning secondary education in the state of Bahia. We aimed to understand: What do teachers say about their own pedagogical practice? Where is the place of the curriculum suggested or unified by the Bahia Education Department in its own teaching production? And what have they said about curriculum, school, student, career, teaching and learning, formative experiences, teaching practice? We used as theoretical-methodological contributions, the studies on curriculum by Ivor Goodson and the concept of experience by Edward Palmer Thompson. The instruments to produce data and the technique we used was inspired in the content analysis by Crusoe's work (2010), as a way to organize the data, seeking to uncover views in the subjects' narratives of this research: the high school history teachers, with different length of teaching service, in *Vitória da Conquista*. From this study, we concluded that the teachers recognize the reflection on the answers to the challenges of the early, middle and final teaching stages, as the reference structure; this reflection is the main item to be considered in decisions about the submissions concerning the planned practice. In this way, they filter the logic established by the external prescription, through the experience, and their own extra-classroom planning, which conforms to the *curriculum*, through the student's reaction.

Keywords: Teaching practices. Curriculum. History of education

LISTA DE SIGLAS

AC – ATIVIDADE COMPLEMENTAR
AVALIE – AVALIAÇÃO EXTERNA DO ENSINO MÉDIO
AVE - ARTES VISUAIS ESTUDANTIS
CEE – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
DCN – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
DEM – DEMOCRATAS
DIREC 20 – 20ª DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
ENEM – EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
FACE – FESTIVAL ANUAL DA CANÇÃO
GESTAR – PROGRAMA DE GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR
LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES
MESP – MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA
NSE – NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
PAIP – PROJETO ESTRUTURANTE, PERMANENTE, DE MONITORAMENTO, ACOMPANHAMENTO, AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
PCNS – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PEE – PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PFL – PARTIDO DA FRENTE LIBERAL
PT – PARTIDO DOS TRABALHADORES
SEC-BA – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DA BAHIA
SGE – SISTEMA DE GESTÃO ESCOLAR
TAL – TEMPO DE ARTE LITERÁRIA
UEE – UNIDADE ENSINO ESTADUAL
UESB – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	
1.1	SITUANDO O PROBLEMA DE PESQUISA: DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E PROFISSIONAIS À CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	11
1.1.1	O Currículo de História prescrito para o Ensino Médio na Bahia	14
2.	CAMINHOS DA PESQUISA: MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA	28
2.1	Currículo prescrito e história das disciplinas	33
2.1.1	História de professores: o lugar da experiência	35
2.1.2	O lugar da experiência nos estudos de Thompson	37
2.1.3	Local e participantes da pesquisa	42
2.1.4	Produção dos dados	45
2.1.5	Análise de Conteúdo	46
3.	PROFESSORES: QUEM SÃO? COMO SE FIZERAM? E COMO PENSAM?	
3.1	Motivação para ser professor	49
3.2	Aprendizagens formativas	54
3.3	Pensamento do professor:	58
3.4	Conceito Educação e Escola	59
3.5	Conceito Conhecimento Escolar e Currículo	63
3.6	Conceito de História	71
3.7	Conceito Professor	74
3.8	Conceito de aluno	77
4.	PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA	81
4.1	Prática planejada	82
4.2	Prática vivenciada-prática analisada	105
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140
	APÊNDICE	146
	ANEXOS	152

1. INTRODUÇÃO

1.1 Situando o problema de pesquisa: das experiências formativas e profissionais à construção do objeto de estudo

Estudar as concepções dos professores em suas práticas escolares é tarefa imprescindível se desejarmos ampliar nossos conhecimentos acerca dos processos de ensino em nossas escolas. Nessa dissertação, trago alguns questionamentos que visam a identificar e analisar como se efetiva o currículo de história, forjado nas relações entre a vida do professor, sua formação inicial no cotejo com os documentos reguladores do Ensino Médio do Estado da Bahia. Esse deve ser o tripé que dá vida ao currículo.

A motivação que me levou aos estudos sobre currículo deve-se a minha experiência na trajetória educacional e profissional. Começamos pela trajetória educacional: aluna do Colégio Polivalente de Vitória da Conquista entre os anos de 1993 a 1998, do Fundamental até o 2º ano do Ensino Médio, proveniente de uma escola recém-recriada, Escola Estadual Padre Luís Soares Palmeiras para aquela de renome na cidade pela tradição na formação de alunos. Os conteúdos didáticos das disciplinas do Colégio Polivalente eram todos distintos da escola anterior, o que exigiu uma readaptação não só aos valores da escola, mas aos conteúdos que eram outros.

Durante o curso do ensino médio, denominado de científico, no 3º ano, a escola mudou a modalidade de ensino, deixando de oferecer o ensino médio, atendendo apenas aos alunos do ensino fundamental. Essa mudança abrupta, porque, na época, acreditávamos que a nossa turma conseguiria concluir os estudos nessa escola; no entanto, surpreendentemente ocorreu ainda para modalidade de supletivo no Colégio Estadual Kleber Pacheco, na qual era possível concluir o Ensino Médio mediante a aprovação em testes de todas as disciplinas, com conteúdo do 1º ao 3º ano, no tempo mínimo de 03 meses.

Após a conclusão do ensino médio, ingressei no curso de História, logo, no primeiro semestre do curso de História (1999.2), estava em meio a uma escolha que envolvia o currículo. O curso de História passava então por uma mudança curricular quanto à oferta de novas disciplinas e exclusão de outras. Minha turma foi consultada sobre a decisão de

permanecer com o currículo anterior que vigorava até 1999, ou trocá-lo pelo novo currículo que estava sendo oferecido.

A professora da Instituição que apresentou a proposta a minha turma, defendia a implementação do novo currículo, tratou sobre os avanços que essa nova forma de organização do conhecimento acadêmico traria para nossa formação. Destacou o fato do novo currículo possibilitar a verticalização dos estudos a partir da inclinação pessoal de cada aluno, o que poderia ser feito por conta do aumento da oferta das disciplinas optativas que primavam pela diversificação dos conteúdos tratados. Sobre o currículo anterior, a mesma professora apresentou seu fluxograma, demarcando que esse era demasiadamente marxista, como exemplo, falou sobre a disciplina denominada A crise de 1929, indagando sobre a validade contestável de ter no currículo acadêmico a demanda de toda uma disciplina para tratar desse evento.

Por fim, nossa turma optou pelo novo currículo devido à possibilidade de cursar disciplinas optativas que verticalizariam o currículo para a área da história de interesse pessoal, agora sob a influência da historiografia francesa produzida a partir de 1929, pelo movimento conhecido como Escola dos Annales. Entretanto a possibilidade de verticalização dos estudos não se tornou um fato consumado porque as optativas não foram oferecidas em número e temáticas diversificadas como era a expectativa inicial.

Nesse interim, o currículo figura-se na minha vida sempre como um elemento modificador dos percursos que seriam trilhados, no contexto pessoal com a predominância dos fatores externos como elementos reorientadores dos caminhos. O currículo participa da vida, pois dela se apropria produzindo significados diversos na vida do estudante.

Quanto a minha trajetória profissional a motivação que me levou ao estudo mais aprofundado sobre o currículo iniciou-se a partir da minha experiência como ministrante de cursos na formação continuada de professores de história da educação básica quando percebia que, reiteradamente, os professores de história se questionavam acerca da constituição dos saberes escolares, da ausência interativa com as diretrizes governamentais e das dúvidas sobre as formas de utilização dos conhecimentos produzidos na Universidade, gerando estados de angústia e indecisão sobre os caminhos didático-pedagógicos a trilhar.

Em minha vivência como professora de história da rede estadual de ensino da Bahia, nas participações em jornadas pedagógicas anuais promovidas pela Diretoria Regional de Educação (DIREC 20), nos encontros com coordenadores pedagógicos dessa instituição, na solicitação pela DIREC 20 de planos de curso e planos de aulas que permaneciam à disposição dos coordenadores pedagógicos tanto na escola quanto na própria diretoria, para os

quais não havia nenhum retorno pedagógico ou administrativo, davam-nos a impressão de que o currículo que se praticava poderia ter uma ampla margem de liberdade quanto às orientações prescritas nos documentos oficiais.

Revisto os meus planos de curso, aula e outros materiais produzidos para aulas nos primeiros 02 anos de docência, percebi que essa ampla margem de liberdade quanto às orientações prescritas dos documentos oficiais não foi utilizada na construção do planejamento, que espelhava o aprendizado na formação inicial e as orientações prescritas dos documentos oficiais para o ensino médio. Durante o 3º ano de docência, fiz pequenas modificações relacionadas à seleção de conteúdo a serem ministrados, ao uso do tempo-aula e as avaliações, num currículo que se assemelhava mais comigo e com o contexto no qual trabalhava.

As características histórico-geográficas da região na qual a escola que lecionávamos estava inserida, cidade de Anagé-BA, distrito Lindo Horizonte, provocou mudanças em nossa prática. O povoado de Lindo Horizonte, apesar de pertencer politicamente ao Município de Anagé, está geograficamente localizado no Planalto da Conquista e tem uma relação política e social com o Município de Vitória da Conquista-BA, que dista apenas 38 km do povoado e é uma região considerada do semiárido nordestino. Podemos verificar que a pobreza ainda atinge muitas pessoas no povoado embora não apresente níveis abaixo dessa da linha da pobreza. Com uma população de aproximadamente 2.000 habitantes, a sede do povoado não é atendida pelo Sistema de Abastecimento de Águas e Esgotos e é servida por estradas de terra em péssimas condições de uso (possuem grandes buracos em todo percurso, as chuvas impossibilitam a passagem devido ao lamaçal formado pela água). Além disso, o transporte escolar é feito com ônibus em péssimas condições (os ônibus apresentam defeitos mecânicos com frequência, não possuem cintos de segurança em condições de uso) irregularmente disponível em razão dos atrasos no pagamento feito pela prefeitura¹. A localidade não dispõe de agência bancária ou policiamento e começou a ter problemas de roubo e latrocínio.

Os estudantes são, em sua grande maioria, filhos de pequenos proprietários e de meeiros (agricultores que trabalham em terras que pertencem a terceiros), sendo encontrados também filhos de pequenos comerciantes e de funcionários públicos que moram no povoado. Podemos observar que, apesar da constante migração dos pais (chefes de famílias) para outros

¹ A prefeitura de Anagé – BA possui um acordo de parceria com a DIREC 20, para fornecer transporte público e gratuito aos alunos do Ensino Médio durante o ano letivo. Tal acordo prevê o repasse de um percentual de ajuda de custo do Estado à Prefeitura. Em regra, o calendário letivo da escola deveria ser seguido, de fato esse transporte ocorre seguindo o calendário municipal.

centros, geralmente, se mantém uma estrutura familiar estável, com predominância da presença feminina na direção da família.

Nesse movimento de pequenas alterações, um sentimento foi constante: a angústia quanto à capacitação de os alunos serem aprovados no vestibular, lógica que organizava os conteúdos. Nesse terceiro ano de docência, a solução aplicada para solucionar essa angústia que se estabeleceu foi manutenção das modificações curriculares e a criação de um cursinho pré-vestibular para os alunos concluintes do 3º ano do ensino médio.

Essa saída provisória e instável, já que a manutenção de um cursinho pré-vestibular na escola envolvia as demais disciplinas e isso implicava em uma logística de funcionamento que necessita de novos acordos a cada ano letivo em razão da entrada e/ou saída de professores do quadro da escola, promoveu uma maior tranquilidade quanto ao andamento dado à proposta de ensino de história nas modificações quanto ao conteúdo a serem ministrados, ao uso do tempo-aula e às avaliações.

Esse contexto que alia as minhas inquietações com as dos colegas de profissão sobre o currículo de história, que tem como ponto de encontro a dúvida sobre qual currículo é produzido pelo professor nos inspirou a pesquisar sobre o que diz o professor sobre a sua prática, sobre como a experiência com a docência dialoga com sua formação inicial e as orientações prescritas dos documentos oficiais para o ensino médio.

Partindo da minha experiência vivenciada, com as implicações pessoais apontadas, faz parte de uma problemática maior que envolve o currículo prescrito para o Ensino Médio na Bahia. A prática educativa é um ato intencional que está submetida às políticas educacionais, segue diretrizes, compõe um sistema.

Neste universo, entendemos o currículo como um artefato social e, nesse sentido, o ensino de história como algo que está relacionado à trajetória de vida e formação dos sujeitos professores. Compreendemos que a formação do professor está situada na totalidade de sua vida e se dá em um contexto histórico: do indivíduo, da comunidade, da instituição, da legislação sobre educação.

1.1.1 O Currículo de História prescrito para o Ensino Médio na Bahia

Para o ensino médio, as orientações prescritas mais importantes, depois da Carta Constitucional de 1988, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conhecida como LDB

9.394/96. Essa lei foi derivada de um amplo movimento de debate sobre a educação brasileira, desde a década de 1980, quando do processo de redemocratização do país após 20 anos sob o regime da ditadura civil militar.

A proposta para educação brasileira foi discutida pelos diversos segmentos da sociedade civil e encaminhada ao Congresso Nacional para apreciação e aprovação, após longa tramitação foi substituída pela proposta do senador Darcy Ribeiro (DEMO, 1997).

Sobre o ensino médio, prescreve a LDB 9.394/96 na seção IV, Artigos 35 e 36, que esta é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos e deve ter como finalidades: I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Seu artigo 36 versa sobre a questão curricular que deverá observar as seguintes diretrizes:

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

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

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

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

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

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

Na configuração da LDB 9.394/96, o Ensino Médio é uma consolidação e uma verticalização (aprofundamento) do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o Ensino Médio deve habilitar o aluno para o prosseguimento em outros níveis de ensino, devendo ser capaz

de formar o educando para o trabalho, formalizando a opção para uma educação profissional; assim, nesse formato pouco prescreve sobre o comprometimento com a formação histórico-social e cultural do aluno, o que possibilitaria a reflexão e o posicionamento numa abordagem formativa integral.

Destacamos outro artigo importante dessa lei quanto à organização da disciplina história, em seu artigo 26, a LDB ratifica a Base Nacional Comum para níveis fundamental e médio, complementada por uma Parte Diversificada. A disciplina História continuou compondo a base comum e a construção do seu currículo, tendo como parâmetro as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, passou a ser responsabilidade das escolas.

Ponderações são necessárias sobre essa permissão e estímulo dados pela Lei, visto que por meio das Diretrizes Nacionais, Parâmetros Curriculares e Sistemas de Avaliação Externos (Avaliação Externa do Ensino Médio – Avalie; Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM), ocorre uma tentativa de controle do Governo Federal sobre o que será ensinado. São documentos que instituem os currículos e, embora se apresentem como sugestões para elaboração dos programas ao indicar que docentes se apropriem dessas propostas para montagem dos seus planos de cursos anuais e planos de aula, assumem o papel de prescritores legitimados do Estado.

Como nos lembra Sacristán (2008, p. 108):

A ordenação curricular faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade. Em qualquer sociedade complexa é inimaginável a ausência de regulações ordenadoras do currículo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998) foram elaboradas para estabelecer o currículo, visto que por se tratar de uma Lei geral, a LDB 9.394/96 não o institui. Assim, o Conselho Nacional de Educação (CNE) através da Resolução nº. 3, de 26 de junho de 1998, buscando atender as necessidades de adequação da LDB 9.394/96², elabora as diretrizes.

Em conformidade com a Resolução da Câmara de Educação Básica CEB/CNE nº. 03/98, a base nacional comum dos currículos de Ensino Médio deverá estar organizada em áreas de conhecimento, assim estabelecidas: I) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; II)

² O Artigo 9º, Inciso IV da LDB 9.394/96, previa que fossem estabelecidas “[...] em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; II) Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Ampliando o campo prescritivo, regulamentador e legitimador do Estado, em 1999 são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esses parâmetros confirmaram as áreas e definiram as disciplinas que as compõe, justificando sua presença no currículo. Dessa forma, na área Ciências Humanas e suas Tecnologias, no item disciplina História, estabelece a importância do ensino de história “[...] ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades” (BRASIL, 1999, p. 20).

Trata-se sobre como ensinar, abordando correntes historiográficas que contribuem para esse processo, o marxismo e o movimento dos *Annales* e metodologias que trazem para o trabalho da sala de aula os caminhos de investigação do campo de conhecimento da história (AGUIAR, 2006). Tempo, memória, identidade e cidadania são as categorias centrais trazidas pelos PCNs para o ensino de História.

Existe uma extensa bibliografia³ que discute os significados que a LDB 9.394/96 teve quando do seu processo de implementação, bem como seus desdobramentos como sistema regulador do ensino no país, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais (DCNs e PCNs). Em nosso estudo, apresentamos em linhas gerais essa legislação com fins de situar o contexto legislativo da adaptação empreendida pelo sistema de ensino da Bahia, pelo Conselho Estadual de Educação a partir da Resolução 127/97, com destaque para as implicações no ensino de História.

Como discute Goodson (2008), a mudança em si mesma assume um fator de positividade atribuída à política curricular proposta. A adequação curricular estadual aos moldes do modelo Federal traz no seu bojo essa ideia de positividade, exemplo disso é a mudança de nome de Ensino Médio, para Novo Ensino Médio.

Segundo o estudo de Aguiar (2006), que investigou o currículo e o ensino de História, a prescrição e o vivido, na cidade de Vitória da Conquista, BA, entre os anos de 1993 e 2000, entre a Resolução nº. 127/97 do CEE que “fixa normas preliminares visando à adaptação da

3 A título de exemplo cito algumas dessas referências: ALVES, Nilda & VILLARDI, Raquel (organizadoras). Múltiplas leituras da nova LDB. Rio de Janeiro: Dunya Editora, 1999; SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra Política Educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.; SAVIANI, D. A nova lei da Educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997; GENTILI, Pablo. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, DEMO, P. A nova LDB: ranços e avanços. São Paulo: Papirus, 1997.

legislação educacional do Sistema Estadual de Ensino às disposições da Lei 9.394/96, e dá outras providências”, e a Portaria nº. 1285, de 28 de janeiro de 2000, que aprovou a “Adequação Curricular para o Ensino Médio”, a Secretaria de Educação da Bahia realiza sua reforma curricular “adotando, como descritores dos currículos, o modelo construído para todo país, através das Diretrizes e dos Parâmetros” (AGUIAR, 2006, p. 57).

Mesma conclusão a que chegou o consultor do MEC que avaliou em 2010 o documento sobre as Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio proposta pelo Estado da Bahia em 2005.

No Ensino Médio, as propostas de todos os componentes curriculares fundamentam-se nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, recomendando os projetos como recurso metodológico. A bibliografia geral cita como referência: Lei nº 9.394/96; Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio/98 e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/99 (BRASIL, 2010, p. 377).

Duas conclusões do trabalho de Aguiar são importantes para a nossa pesquisa, a primeira nos informa que a adequação da legislação para educação e sua implementação nas escolas, ainda em 2005 elas estavam em curso. A segunda nos diz que até os anos 2000,

[...] os currículos prescritos para o ensino de História no nível médio não haviam sofrido reformulações que os adequassem aos novos parâmetros ou mesmo às concepções historiográficas mais recentes. As práticas pedagógicas ocorridas no interior das escolas, não dialogavam com esses referências. O particularismo da escola e/ou do professor/a, o uso do livro didático, a falta de uma discussão mais aprofundada sobre o próprio campo do currículo, sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e sua forma de implantação, continuavam a dar o tom na definição curricular (AGUIAR, 2006, p. 60).

No seu processo de reforma curricular e adequação aos documentos reguladores oficiais da educação federal, a SEC-BA, através da Lei 10.330/06, aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia – PEE e dá outras providências. Em seu artigo 1º, diz: Fica aprovado o Plano Estadual de Educação, com duração de 10 (dez) anos, constante do documento anexo a esta Lei, em conformidade com o previsto no art. 250 da Constituição do Estado e na Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação.

Esse plano estaria em vigor até 2016, todavia com a mudança de governo em 2007 na Bahia, que finalizou o mandato o Partido da Frente Liberal (PFL), e iniciou o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), ocorre a elaboração e aprovação de Princípios e Eixos da Educação na Bahia no período 2007-2010, que se configuram como:

Referenciais ético-políticos dos compromissos, da forma de ver a educação, da prática. É o “olhar” do Governo sobre a educação. Traduz, também, o pensamento e o compromisso do Governo, que entende a educação como a base para mudanças sociais e, por isso, colocou-a entre os pilares centrais de sua gestão. Expressam, pois, as intencionalidades que vêm norteando a formulação e a implementação das políticas da Secretaria Estadual da Educação (SEC) e que orientarão a prática educativa em todas as instâncias da educação neste quadriênio (BAHIA, 2007, p. 05).

Através da Portaria 1.512/2010 ocorre a reorganização curricular das escolas da Educação Básica da Rede Pública Estadual, regulamenta o Ensino Fundamental e o Ensino Médio Noturno. O médio diurno segue as orientações PEE, Lei 10.330/06.

Entre os anos de 2011 a 2014, a Secretaria de Educação realizou o projeto denominado de Jornada Pedagógica, que, embora já existisse em anos anteriores, a partir daí passou a ocorrer em todas as unidades de ensino, nos três turnos, no início do ano letivo. Nesse formato, as jornadas têm um tema anual que, a partir de 2012, passou a ser articulado dentro dos projetos estruturantes da secretaria [Ciência na Escola, Mais Educação; Ensino Médio Inovador; Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar; Artes Visuais Estudantis (AVE); Tempos de Arte Literária (TAL) e Festival Anual da Canção Estudantil (Face)].

No ano de 2011 as jornadas passaram a ocorrer em todo Estado sob a responsabilidade das unidades de ensino assessorada e supervisionada pelas Diretorias Regionais de educação (DIREC). Como se trata de um ano de mudança no formato das Jornadas, a comissão organizadora apresentou uma síntese das jornadas nos anos anteriores, tomando como ano base 2008, assim informam:

[...] A Jornada Pedagógica em 2008 teve como propósito discutir o percurso escolar digno, com a finalidade de minimizar a defasagem idade-série, a repetência e evasão escolar; em 2009, o foco foi para as unidades escolares que programaram medidas para o tratamento do percurso escolar com vistas à melhoria do rendimento escolar, com a resignificação da dependência; já em 2010, optou-se pela discussão das medidas tomadas para a reorientação do currículo da educação básica, cuja finalidade foi o trato com as aprendizagens prioritárias.

A Jornada em 2011 ocorreu entre os dias 01 a 04 de fevereiro, não apresentou um tema norteador, mas deu ênfase ao projeto denominado: Todo dia é dia de ler ... Todo dia é dia de escrever, devendo ter papel preponderante em todas as disciplinas. Sintetizado seu objetivo pretendia: planejar o trabalho do ano letivo de 2011, com ênfase nas intervenções necessárias para a melhoria do desempenho dos alunos e da escola, levando em consideração

cinco pontos: 1. O currículo referenciado (portaria n.º 1.128/2010); 2. As aprendizagens prioritárias em cada componente curricular, de cada série; 3. Os indicadores de desempenho da escola (Internos-Escola 10⁴; Externos- Prova Brasil, AVALIE, ENEM, evolução do IDEB 2005-2009); 4. O inventário das dificuldades de aprendizagem e os conteúdos críticos identificados por professores da Rede; 5. Necessidade de consolidar o processo de alfabetização/letramento de todos os estudantes.

Tudo isso estabeleceu os aspectos cotidianos sobre os quais a escola considerará o planejamento de suas ações para o Ensino Médio: 1. Relevância dos nexos interdisciplinares entre conteúdos e disciplinas, bem como da contextualização, como ponto de partida para a construção de sentidos com aquilo que se aprende; 2. Avaliações de aprendizagem mais próximas da compreensão do modelo ENEM, em que se pontua o desenvolvimento de habilidades a partir do conhecimento aprendido.

Nesta Jornada, para subsidiar a elaboração dos planos de cursos dos professores, foi utilizado um documento denominado: Mapeamento das dificuldades de aprendizagem, dos conteúdos críticos e alternativas metodológicas para produção de material didático e planejamento, organizados por áreas do conhecimento⁵, conforme consta no documento elaborado entre os meses de setembro e novembro de 2010 nos encontros políticos-pedagógicos⁶. Foram elaborados quatro formulários: 1. Instrumento de Registro - Relatório para UEE; 2. Instrumento de Registro - Técnicos do Órgão Central e das Direc; 3. Modelo de referência para elaboração do plano anual do curso do professor; 4 Perspectivas para 2011 (Equipe Gestora da Escola)

A partir de 2012, para realização das Jornadas também foram utilizados os indicadores de desempenho das escolas, fornecidos pelo sistema de informação da SEC-BA (Sistema Gestão Escola - SGE, Escola 10, AVALIE, Portal da Transparência, ENEM) e solicitadas a elaboração de um plano de intervenção pedagógica (a partir do Projeto Estruturante, Permanente, de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção do Trabalho Pedagógico – PAIP, implementado em 2012); plano de área, plano de curso, plano de aula e a elaboração de agenda para as Atividades Complementares – AC.

O plano de intervenção pedagógica faz parte de um conjunto de instrumentos de gestão, denominado PAIP, composto por:

⁴ A Escola 10 é instrumento de avaliação das Unidades Escolares.

⁵ Em anexo quadro referente à área Ciências Humanas e suas Tecnologias.

⁶ Conforme documento, participaram desses encontros coordenadores das CODEB-DIREC, coordenadores pedagógicos ingressos em 2010, gestores e professores das escolas, além dos consultores especialistas contratados pela SUDEB que auxiliaram na sistematização e tratamento dessas informações.

- **Plano de Gestão da DIREC/NUPAIP** – Explicita objetivos e metas da DIREC, embasados num diagnóstico situacional, bem como o planejamento de visitas às escolas com o propósito de apoiá-las no planejamento, acompanhamento, avaliação e intervenção pedagógica.
- **Relatório Parcial do Plano de Gestão da DIREC/NUPAIP** – Apresenta resultados parciais obtidos, o acompanhamento das visitas realizadas e uma avaliação do desenvolvimento do plano. Este relatório tem periodicidade bimestral.
- **Plano de Intervenção Pedagógica da UEE** – Explicita objetivos e metas da escola, embasados num diagnóstico situacional, bem como um quadro de ações previstas para atingir os resultados esperados.
- **Relatório parcial de desenvolvimento do plano de intervenção-** Apresenta resultados parciais obtidos, o acompanhamento das ações previstas, bem como uma avaliação do desenvolvimento do plano. Este relatório tem periodicidade bimestral.

Pensada pela Secretaria, a Jornada relaciona todas as atividades e os tempos correspondentes a elas a serem desenvolvidas durante a sua execução. Durante dois dias, os professores, em turnos correspondentes a sua carga horária na escola, realizam as atividades propostas. O tema para 2012 foi: **Fortalecer a aprendizagem na escola pública da Bahia.**

O plano de intervenção pedagógico é o diagnóstico, com os dados do sistema de informação da SEC-BA, feito pela escola sobre seu contexto pedagógico e o estabelecimento de ações que deverão ser implementadas durante o ano letivo, devem estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) em observância aos projetos estruturantes⁷ da Secretaria, sua elaboração é anual.

O plano de curso de História e de área (composto por História, Filosofia, Sociologia e Geografia) deve ser elaborado em acordo com as orientações de competências e habilidades por área e os conteúdos referenciais das disciplinas, disponibilizadas pela SEC-BA para esse fim, “a composição desses conteúdos teve como base documentos organizadores da educação nacional e os do âmbito próprio do Estado da Bahia” (BAHIA, 2012).

⁷Projetos Estruturantes constituem uma categoria de ação composta por um conjunto de projetos que, além de implementarem políticas educacionais, buscam a reestruturação dos processos e gestão pedagógica, a diversificação e inovação das práticas curriculares.

No documento que traz as relações de habilidades, competências e conteúdo para cada área e disciplina, encontramos sua origem: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM):

[...] optou-se por transcrever para esse documento as competências e habilidades da Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM com o objetivo de estabelecer uma relação entre a proposta pedagógica de cada Unidade Escolar e o que está definido nos eixos cognitivos dessa mesma matriz” (BAHIA, 2012).

Os Eixos cognitivos são:

I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (BAHIA, 2012).

Partindo desses eixos, as matrizes de referência estabelecem para a área de ciências humanas e suas tecnologias seis competências e cinco habilidades a serem desenvolvidas para cada competência definida e uma sequência de conteúdo para cada disciplina. Nesse documento, a seleção de conteúdo é apresentada como uma sugestão que busca “um balizamento para a organização do planejamento pedagógico”.

Todavia, em outro documento produzido pela SEC-BA, apresenta-se o currículo da rede estadual como unificado “tendo como referência a base nacional comum, enfatiza os conteúdos das aprendizagens consideradas prioritárias em cada disciplina” (Bahia, 2011). O que se confirma quando analisadas em conjunto as ações da SEC-BA na Jornada Pedagógica, a montagem dos planos de curso e área é subsidiada pelo documento de referência que traz as competências, habilidades e conteúdos para cada série do Ensino Médio. Ao término da Jornada esses documentos devem estar elaborados, nesse contexto o currículo da SEC-BA sendo sugerido ou unificado configura-se como base de elaboração dos planos de área e de curso dos professores da rede estadual de ensino.

Esses documentos são construídos alinhados à demanda dos exames externos, que por sua vez compõe os índices e desenvolvimento da escola, que por fim norteiam as referências de competências, habilidades e conteúdo que orientam a construção dos planos de curso e de área das disciplinas, dessa forma:

A prescrição permite a realização de quatro objetivos básicos de forma proeminente: ordena o sistema, pretende controlar o currículo, esclarece os conteúdos e métodos para o professorado e regula as condições de obtenção das validações e títulos. A complexidade de todas essas funções, muitas delas contraditórias entre si, exigem atuações e instrumentos diferenciados. Se querem ser orientadores para escolas e professores devem proporcionar uma mensagem clara, transmitida a base de idéias-chave que orientam um projeto curricular, a estrutura do currículo, a sua justificação, a estrutura das matérias ou áreas, até os planos pedagógicos (SACRISTÁN, 2008, p. 144).

Nesse movimento de ordenamento do sistema didático-pedagógico escolar, a Jornada Pedagógica de 2013 amplia os instrumentos a serem preenchidos pelos professores bem como os textos explicativos para cada um deles. O tema dessa jornada foi: **Fortalecer as Aprendizagens com Articulação dos Projetos Estruturantes**, tendo como objetivo consolidação o planejamento para o ano letivo mediante a reflexão sobre o desempenho da escola e do estabelecimento de ações e metas para melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Aconteceu entre os dias 01 e 02 de março/2013.

Vários documentos compõem o cenário para elaboração dos planos de área e de curso do professor de História: agenda das atividades complementares⁸ (AC), os conteúdos referenciais, projetos estruturantes, projeto de intervenção. Entre eles, porém o documento mais relevante para montagem dos planos de área e de curso são os conteúdos referenciais, trataremos sobre eles.

Os conteúdos referenciais disponibilizados pela SEC-BA na Jornada Pedagógica 2013, situam o objetivo da disciplina e os conteúdos previstos para cada série do ensino médio. Sobre a disciplina História sua ementa define que “o estudo do saber histórico demanda um conjunto de competências que se relacionam aos valores e atitudes integrantes do conhecimento histórico e sua função social” (BAHIA, 2013). Nesse âmbito, temos dois conceitos: o de saber histórico e de conhecimento histórico trazidos no texto distintamente. O saber histórico que deve ser ensinado, no âmbito da escola, está relacionado aos valores e atitudes do conhecimento histórico (como conhecimento da ciência de referência) e a sua função social.

⁸ Atividades complementares (AC) são espaço reservados na carga horária dos professores para o desenvolvimento de atividades fins para a prática docente.

Vejamos o que nos dizem os conteúdos indicados para o primeiro ano:

1. Os primeiros grupos humanos.
2. Evolução do pensamento historiográfico: do mundo antigo à atualidade; civilizações do oriente próximo e surgimento do estado como organismo político: civilizações egípcia, mesopotâmica, hebraica, fenícia e persa; a vida na China antiga e na África antiga.
3. Constituição da cidadania clássica e as relações sociais marcadas pela expansão territorial escravista; o império alexandrino e a fusão oriente/ocidente; a prática escravista na África Antiga com outros grandes reinos africanos como Kongo, Mali e Haussá, por exemplo.
4. A presença da África como um universo histórico-cultural diverso e complexo antes da escravidão atlântica; Egito antigo e cinco milênios de civilização.
5. O mundo medieval: ruralização, servidão, vassalagem e expansão do poder religioso; a expansão islâmica e sua presença na península Ibérica.
6. A vida na América antes da conquista europeia; as sociedades maia, inca e asteca; o lugar da América no imaginário europeu; sociedades indígenas no território brasileiro antes da colonização portuguesa.

Nessa seleção, a história segue uma ordem cronológica de acontecimentos, da história do aparecimento do homem na Terra, uma discussão epistemológica de como o pensamento histórico foi elaborado da antiguidade aos dias atuais, as civilizações antigas com ênfase na construção da ideia de Estado e a história da África tem um espaço próprio nessa seleção. Isso ocorre porque SEC-BA manifestou interesse em verticalizar o conhecimento sobre a temática África. No vídeo⁹ divulgador da Jornada 2013, é anunciado que se pretendeu destacar os 10 anos de vigência da Lei 10.639/03, com a intensificação da temática no planejamento escolar em todas as modalidades, cursos, níveis e series incluindo a educação profissional, o que de fato se verifica.

Essa temática aparece nessa seleção numa tentativa de associação com o conteúdo do primeiro ano sobre as civilizações antigas como o Egito, Mesopotâmia, Hebraica, Fenícia e Persa, acrescenta-se África Antiga. Assim organizado o Egito consta como assunto desligado da história da África. Destaca-se o tema escravidão nas civilizações clássicas e outros reinos africanos além do Egito. Traz um ponto próprio sobre a história da África demarcando a escravidão atlântica como limite do conteúdo. E fora desse marco temporal, mas compondo a história da África, toda a história do Egito, da antiguidade aos dias atuais.

Segue a cronologia para história medieval. Vemos uma quebra da linearidade temporal para tratar do tema da história da América, com destaque para civilização Maia, Inca, Asteca

⁹Vídeo divulgador da Jornada Pedagógica 2013. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=O7Nkm2WSZr0> acesso em 13/08/2013

e as sociedades indígenas no Brasil até o século XVI. Retoma-se a cronologia com inserção da temática sobre a América no imaginário europeu.

A série subsequente 2º ano apresenta a seguinte seleção:

1. O Renascimento e os novos paradigmas no ordenamento do mundo: arte e ciência na ordem social; consequências para a nova ordem econômica do mundo e do surgimento da modernidade; a arte e a ciência: profissão e desenvolvimento cultural no Renascimento; crítica ao sistema clerical e a reforma e contra-reforma no contexto de disputa por uma nova ordem.
2. A importância política dos reis; formação das monarquias nacionais (Portugal, Espanha, Inglaterra e França).
3. Mercantilismo e fortalecimento do vínculo entre os estados nacionais e a burguesia; a expansão ultramarina no contexto da lógica econômica mercantilista; a presença portuguesa nas grandes navegações; o encontro europeu com o continente africano e suas diversidades; a transformação da escravidão pelos europeus num sistema comercial rentável para os colonizadores; sociedades africanas no século XV.
4. A Europa e o Novo Mundo: relações econômicas, sociais e culturais do sistema colonial; O Brasil colonial no contexto da lógica mercantilista e da expansão marítima; tráfico negreiro e escravismo africano no Brasil.
5. O Iluminismo: reação ao absolutismo europeu; emergência do liberalismo como doutrina política; o movimento iluminista; a convergência entre o liberalismo e o iluminismo na consolidação dos estados nacionais; revoluções inglesa (século XVII) e francesa (século XVIII) e independência dos Estados Unidos (século XVIII).
6. A Revolução Francesa: processo, dinâmica e fase final; o poder napoleônico e o controle social e político.
7. A Revolução Industrial: nova forma de organização econômica e o pioneirismo inglês; a força da transformação da estrutura agrária; a expansão da Revolução Industrial; as novas doutrinas sociais.
8. O imperialismo das grandes potências mundiais no século XIX; a I Grande Guerra Mundial e a Revolução Russa de 1917.

Numa linha cronológica dos acontecimentos notadamente de base na história política e econômica europeia, a história indígena desaparece e a novidade sobre a história da África pauta-se pela temática das sociedades africanas no século XV associadas ao tráfico atlântico. Os conteúdos para o 3º ano seguem a mesma lógica: a história indígena segue silenciada por esta seleção e o conteúdo relacionado à lei 10.639/03 limita-se ao destino dos trabalhadores escravizados pós-abolição. Vejamos:

1. Brasil Contemporâneo: O Brasil República: do último império sul-americano ao fortalecimento do exército; a República Oligárquica; a exclusão popular do centro do poder republicano e as reações antirrepublicanas; a produção artística e literária no âmbito das reações à república oligárquica; o tenentismo e a contestação aberta à oligarquia; a crise de 1929 e a mudança de rumo para a organização das forças produtivas: do modelo agrário para o industrial; a revelação do descaso para com a mão de obra escrava pós-abolição – política de exclusão por dentro do estado.
2. Os regimes Totalitários; a II Grande Guerra Mundial; a Guerra Fria e as transformações do mundo na segunda metade do século XX.
3. O Brasil de Vargas e suas transformações; a República popular democrática, o Regime militar e os conflitos políticos no Brasil.
4. A nova República no Brasil: da redemocratização aos dias atuais.
5. Crise econômica mundial.
6. Conflitos internacionais atuais.
7. Industrialização brasileira.

No modelo proposto pela SEC-BA para os professores montarem seus planos de área, curso e aula tem-se um encadeamento prévio da construção do currículo pelo professor da disciplina e professores da área em conformidade com os objetivos sugeridos nos documentos reguladores para o ensino de história. Esse modelo segue os conteúdos cânones da disciplina História, historicamente escolhidos e consolidados enquanto conhecimento histórico escolar. Mesmo indicando a necessidade da introdução da história da África e indígena, não rompe com o currículo presente nas propostas oficiais. Um currículo estadual que não constrói um lugar para a história da Bahia em seus conteúdos referenciais.

Nesse contexto de prescrição curricular nos perguntamos: Dando voz aos professores o que dizem? O que dizem os professores sobre sua prática? Qual o lugar do currículo sugerido ou unificado da SEC-BA na produção da sua docência? E o que dizem sobre currículo, escola, aluno, carreira, ensino e aprendizagem, experiências formativas, prática de ensino?

No movimento de compreender os caminhos pelos quais essas respostas poderiam ser obtidas organizamos essa dissertação. Nesta introdução, tratamos de como o objeto foi sendo construído, estabelecemos relações com a trajetória pessoal e profissional, e localizamos o contexto de prescrição curricular na Bahia, no qual os professores de história estão imersos.

No segundo capítulo, apresentamos o percurso investigativo com o objetivo de compreender os fatores que incidem na elaboração da prática docente, construídos a partir de princípios teóricos e metodológicos, baseados nos estudos sobre currículo de Ivor Goodson e do conceito de experiência de Edward P. Thompson. Também descrevemos a técnica de análise de conteúdo (CRUSOÉ, 2010), utilizada para tratar os dados produzidos,

caracterizamos os professores como nosso campo de estudo e apresentamos os procedimentos e instrumentos de análise de dados.

Tratamos, no terceiro capítulo, das motivações iniciais que levaram os sujeitos a fazerem-se professores, suas experiências formativas e seus conceitos referenciais. A intenção foi perceber os princípios orientadores da prática, mediatizados pelos diversos percursos. Dando seguimento à análise, no quarto capítulo analisamos como ocorre a prática planejada dos professores e as relações que estabelecem com os documentos reguladores, bem como a relação das práticas vivenciadas e analisadas na refeitura do currículo.

Finalmente, apresentamos as considerações finais, apontando que a reflexão sobre as respostas dadas pelos professores aos desafios da etapa inicial, média e final da docência são o arcabouço referencial principal consultado nas decisões sobre os encaminhamentos dados à prática planejada. Dessa forma filtram mediante a experiência a lógica estabelecida pela prescrição externa e mediante a reação do aluno o seu próprio planejamento extra sala de aula.

2. Caminhos da pesquisa: Métodos e Técnicas de pesquisa

Essa é uma pesquisa qualitativa, para compreensão do nosso objeto assumimos a perspectiva teórica de Ivor Goodson num diálogo com o conceito de experiência de E. P. Thompson.

Inscrito no movimento de pesquisa qualitativa, o presente texto apresenta e define a **perspectiva sócio-histórica**, buscando discutir sua inserção no contexto da pesquisa sobre currículo e os principais conceitos a ele relacionados como possibilidade de exploração do objeto de estudo proposto.

Os instrumentos para produção dos dados e a técnica que utilizamos foi a da análise de conteúdo, inspirados no trabalho de Crusoé (2010). Inserida no contexto das técnicas de análise de dados, esta foi utilizada para organizá-los buscando desvelar concepções nas narrativas dos sujeitos dessa pesquisa.

Acreditamos que esse caminho possibilite analisar o processo histórico no seu fazer, no cotidiano contraditório das práticas de homens e mulheres em suas experiências no tempo/espaço. Pensar o conhecimento histórico e suas legitimações como práticas decorrentes de tensões e embates, como resultados de mudanças e afirmações de grupos sociais que instituem saberes.

A perspectiva sócio-histórica deriva das concepções do movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE), ocorrida na Inglaterra nas décadas de 1960/1970. O programa da NSE centrava-se na crítica sociológica e histórica dos currículos existentes. Nesse ínterim, Michael Young, seu principal teórico, compreendia o conhecimento escolar e o currículo existentes como invenções sociais, nos quais era necessário investigar as conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder (SILVA, 2004).

O movimento NSE, entretanto, comportava perspectivas heterogêneas representadas pelas diferentes abordagens que reuniam seus autores, postulavam concepções estruturalistas (Young, Bourdieu, Bernstein) e fenomenológicas (Geoffrey Esland, Nell Keddie). Esse movimento a partir da década de 1980 dissolveu-se numa ampla variedade de perspectivas analíticas e teóricas: “feminismo, estudos sobre gênero, raça e etnia; estudos culturais; pós-modernismo; pós estruturalismo” (SILVA, 2004, p. 70).

Nos estudos que desenvolveu nesse período, no âmbito da produção intelectual da nova sociologia inglesa, Goodson (2001) correlacionou currículo, cultura e classes sociais, e

percebeu a possibilidade das pesquisas acadêmicas abordarem as experiências cotidianas dos alunos e dos professores.

Conservando pressupostos da teoria crítica do currículo, Goodson destaca a importância de analisar o currículo prescrito como um artefato social imbricado a um contexto histórico e social.

O currículo escolar é um artefato social, concebido e feito para alcançar propósitos humanos deliberados. É então o paradoxo supremo que, em falas sobre a escolarização, o currículo escrito, esta mais manifesta das construções sociais, tem sido tratado de forma naturalizada. Ainda mais, o problema tem sido agravado pelo fato de que ele é tratado como um dado neutro articulado a uma situação, em outros casos, complexa e significativa (GOODSON, 1994, p. 16, *apud* PENNA, 2008, 26).

Com o desenvolvimento dos trabalhos dos autores ingleses da Sociologia sobre o currículo, ocorreu uma desnaturalização deste, que deixa de ser compreendido como dado natural e passa ser visto como objeto cultural e político com o qual os grupos hegemônicos de uma sociedade determinada legitimam suas ideias e crenças (SANTOS, 2009).

Dessa forma, os estudos ampliaram as análises sociais, demonstrando que diferenças sociais e culturais promovem resultados distintos no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o currículo é resultado de uma construção sócio-histórica, que reflete e refrata diferentes visões de mundo (sociais, culturais e políticas) que interferem no processo de seleção e organização promovidos na escola.

Em nossa pesquisa, intencionamos compreender de que modo esse currículo é construído na escola a partir das experiências que os professores relatam. Para isso, convidamos professores a narrarem sobre suas práticas pedagógicas e trajetórias profissionais. Fizemos um recorte temporal: o ano letivo de 2013, para compreender a partir das concepções sobre sua prática e da reelaboração dos planos de curso dos professores como eles compreendem sua prática e qual diálogo estabelecem com sua formação inicial e o currículo prescrito pela Secretaria Educação da Bahia – SEC-BA.

Com pesquisas qualitativas de abordagem sócio-histórica sobre o currículo, pretende-se sua desnaturalização, esse processo ocorre da análise dos conflitos de interesses dos grupos internos da escola interessados no que será priorizado no currículo e das relações com os grupos externos de poder. Os resultados dessas disputas definem quais serão as inclusões e exclusões feitas no currículo, o que denota as opções teórico-metodológicas de sua elaboração.

Sob a perspectiva sócio-histórica, a visão, seleção, classificação e transmissão dos conhecimentos escolares que irão compor o currículo são vistas como uma luta em que diferentes visões e expectativas sociais e culturais estão em disputa.

Goodson (2001) realiza suas pesquisas com base na história do currículo, o que permite uma análise das construções e seleções sociais que formam o currículo escolar, estudando as permanências e mudanças observadas ao longo do tempo. Defendia que os estudos focados nas disciplinas escolares possibilitam o acesso a informações relevantes para fins de uma análise sócio-histórica, sendo possível a partir delas compreender porque se formam os impedimentos para implementação de reformas educacionais nas esferas locais ou nacionais.

Em seus estudos, Goodson alia a macro perspectiva social e política a micro perspectiva: o *locus* particularista do currículo, colocando em destaque, no processo, o funcionamento interno específico das forças estabilizadoras e desestabilizadoras. Para assim fazer, orientou sua investigação para o campo das histórias de vida dos professores.

Para compreensão de algo tão intensamente pessoal como é o ensino, é vital que conheçamos a pessoa que o professor é. A nossa pobreza de conhecimento nesta área denuncia claramente a falta de amplitude da nossa imaginação sociológica (GOODSON 1981 apud GOODSON 2008a, p. 53).

Essas explorações particularistas consideradas num contexto sócio-político promovem um entendimento próprio do currículo. Analisando as experiências de vida de um professor ou de um grupo de professores, dos seus estilos de vida dentro e fora da escola, dos seus ciclos de vida e carreira, acontecimentos marcantes, percepções e práticas, Goodson levanta novas questões sobre o ensino, por exemplo: a importância de se compreender como professores refletem ou refratam as mudanças educacionais promovidas pelo Estado. Essa metodologia utilizada em combinação com estratégias de pesquisa histórica e crítica auxiliam compreensão dos padrões de poder que influenciam a produção e transmissão de conhecimento (KINCHELOE, 2001).

E, diante do fértil crescimento de produções acadêmicas nessa perspectiva, estamos assumindo o currículo prescrito e vivido, de Ivor Goodson (GOODSON, 2008b) e o conceito de experiência em Thompson (THOMPSON, 1981), na inter-relação das pesquisas desses dois teóricos ingleses.

Interessa-nos esse aporte para auxiliar na compreensão da constituição do currículo de história do ensino médio, na identificação de suas bases históricas e sociais, sua concepção de história, ensino, aprendizagem, inscritos nos documentos prescritos pela legislação estadual

que sob responsabilidade da SEC-BA orienta a elaboração dos planos de curso e de aula construídos pelo professor na sua prática docente.

Em seus estudos, Goodson define o currículo prescrito a partir da constituição de uma série de documentos que versam de variados assuntos em diversos níveis, conjuntamente com a elaboração de metas e objetivos, que forjam as normas, regulamentos e princípios que referendam o que deve ser lecionado. Por essa orientação, apresentamos na introdução as normas, regulamentos e princípios que tem referendado o que deve ser ensinado na disciplina história, presentes nos documentos reguladores do Estado, entendendo que: “devemos adotar plenamente o conceito de currículo como construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processos e prática” (GOODSON, 2008b, p. 67).

Para o nível de processos e práticas, investigaremos o currículo que se efetiva a partir da fala do professor sobre o que ele explicita sobre sua prática pedagógica.¹⁰ Em entrevistas com professores sobre o lugar que a docência ocupa na sua vida, pretendemos compreender os mecanismos pelos quais o professor pensa o currículo do Ensino Médio, num diálogo com a sua formação inicial e os documentos reguladores do Estado.

Entendemos que o currículo como construção social necessita ser analisado num movimento de contradições, no qual interesses, conflitos, relações de poder, concepções sócio-políticas e culturais estão colocadas em questão. Por isso, nos apoiamos na perspectiva de Goodson.

Nas pesquisas sobre currículos, Goodson propõe uma abordagem conjunta “um enfoque sobre a construção do currículos prescritivos e política combinada com uma análise das negociações e realização deste currículo prescrito e voltado para a relação essencialmente dialética dos dois” (GOODSON, 2008b, p. 72).

O currículo é, então, fabricado numa diversidade de áreas e níveis. Nesta variedade, é muito importante a distinção entre o currículo escrito e o currículo como atividade de sala de aula (GOODSON, 2001, p. 52).

Defendendo a não dicotomização entre teoria e prática, Goodson demonstra que o currículo escrito é relevante para a prática. A partir do seu ponto de vista, a análise do

¹⁰ Prática pedagógica sendo a “realização de um currículo por meio das relações e ações que se dão entre os sujeitos em suas práticas. Sujeito educador (prática docente). Sujeito educando (prática discente). Sujeito gestor (prática gestora). Esses sujeitos, em suas ações e relações, serão sempre mediados pela construção dos conteúdos pedagógicos ou de conhecimentos (prática gnosiológica e/ou epistemológica” SOUZA, João Francisco. Prática pedagógica e formação de professores. PE. Editora Universitária, UFPE, 2009, p. 60.

currículo na forma de realização em sala de aula pode escamotear o conflito histórico sobre os processos que ocorreram antes da sua aplicação, podendo, dessa forma, a compreensão de como o currículo foi elaborado pode oferecer parâmetros importantes para desvelar o que ocorre na sala de aula.

Pensamos que a forma como a disciplina escolar está organizada no currículo implica relações de poder entre o Estado e os profissionais da educação responsáveis que atuam nos processos de escolarização. Sendo construída social e politicamente, onde os atores envolvidos “empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas” (GOODSON 1997, p. 27, *apud* SANTOS, 2009, p. 45).

Portanto, para compreendermos a organização da disciplina história do Ensino Médio é necessário saber quais recursos foram mobilizados para construção dos documentos reguladores e quais (re) elaborações são produzidas pelo professor na efetivação de sua prática docente. Adiante apresentaremos o conceito de experiência, advindo das pesquisas de Edward Paul Thompson, com o qual é possível compreender os processos de (re) elaboração produzidos pelos professores na construção da disciplina de história.

O conhecimento histórico escolar, em seu formato de disciplina, é uma forma de saber que implica/possui um método no processo de refeitura da ciência de referência para a situação de ensino, atravessa essa produção a história de vida dos sujeitos envolvidos, suas representações sociais, políticas, culturais e legislação de política educacional vigente (BITTENCOURT, 2001; CHERVEL, 1990; GOODSON, 2008; JULIA, 2001).

Nessa perspectiva, se enquadra o programa de pesquisa de Goodson, a partir dos seus diversos trabalhos empíricos, bem como através de um *corpus* consistente de teorização, que as categorias pelas quais enxergamos o currículo educacional são o resultado de um processo de fabricação social vagaroso, do qual foram partes constituintes os conflitos de vários matizes que comportam permanências, rupturas e ambiguidades. Vejamos mais de perto três conceitos centrais da investigação em educação na obra de Goodson, que usaremos nessa pesquisa com fins de apreender o objetivo proposto, são: currículo prescrito, disciplinas escolares, história de professores.

2.1 Currículo Prescrito e a história das disciplinas

Para Goodson (2008b), o currículo prescrito é um registro público de uma lógica de organização, cuja retórica legitima o processo de escolarização. É dessa maneira um roteiro oficial criado para a estrutura institucionalizada da escolarização, que promulga e justifica suas intenções.

Na sua ótica, o currículo é visto como um artefato social, como uma história social do conhecimento, que leva em conta várias questões da teoria social, tais como: a legitimidade, o poder, o controle, as exclusões, o contexto, o centro e a periferia, as permanências e tradições curriculares, as inovações, a mudança e as reformas. O autor destaca que o currículo deve ser entendido como o resultado de processo de conflitos, no qual questões sociais e políticas, de um contexto específico estão postas em negociação.

Goodson, sob a ótica da história social, considera que reformadores e também especialistas do campo do currículo, comumente, têm desconsiderado os estudos históricos, porque optam pela ênfase a via prescritiva como forma de fazer a política e definir a cultura da educação. Assim, sua história social é caracterizada por um compromisso político e acadêmico que expressam seu conceito de escola como um espaço de cultura homogênea que exclui as outras possibilidades culturais.

Seus estudos sobre o currículo levaram-no a pesquisar sobre o lugar ocupado pelas disciplinas escolares. Nesse movimento, afirma que o currículo não é “uma unidade estável e construída imparcialmente, é de fato um terreno extremamente contestado, fragmentado e sempre em mudança” (GOODSON, 1997, p. 42 apud SANTOS, 2009, p. 39). Compreender o lugar de uma dada disciplina escolar implica reconhecer o espaço que ela ocupa no currículo.

É possível estudar o ciclo de desenvolvimento de uma disciplina a partir de três conclusões sobre sua constituição. Na primeira conclusão, as disciplinas são “amalgamas mutáveis, compostas por subgrupos e tradições que imbricam controvérsia e compromisso, capazes de influenciar a direção da mudança” (GOODSON, 2008b, p.120). Afirmando que na constituição do currículo ocorre uma invenção da tradição, ele afirma:

O currículo escrito é o exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir (GOODSON, 2008b, p. 27).

A tradição possui um caráter simbólico, visto que ao legitimar certas intenções educativas – e práticas, uma vez registradas implicam em recursos específicos para sua

realização (GOODSON, 2008b). Explica-se por esse caminho a produção das disciplinas escolares, acadêmicas ou científicas, constituídas “social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida que prosseguem as suas missões individuais e coletivas” (GOODSON, 1997, p. 27 *apud* SANTOS, 2009, p. 45).

Sob esse ponto de vista, é possível perceber através da análise do currículo prescrito a opção por determinadas abordagens e finalidades que suplantaram outras na constituição do currículo. Goodson defende que os conflitos, lutas e os contextos que marcaram a elaboração do currículo sejam recuperados. No estudo do currículo, são fundamentais os campos e níveis nos quais ele foi negociado, produzido e reproduzido.

Em sua segunda conclusão, Goodson afirma que, no processo de se tornar uma disciplina, “caracteriza a evolução da comunidade que, passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma “disciplina acadêmica ligada com estudiosos da universidade” (2008b, p.120). Dessa maneira, processualmente as disciplinas tornam-se acadêmicas em um movimento de legitimação científica do seu conhecimento. Assim, se constituem as disciplinas científicas, que associam docentes e discentes do mundo científico/acadêmico.

Na medida em que os grupos ocupacionais e suas associações buscaram os incentivos materiais do Estado, o conhecimento formal substituiu o conhecimento prático e utilitário, tornando-se abstrato e descontextualizado (GOODSON, 2008). Na concepção de Goodson as disciplinas escolares organizadas no currículo escolar coadunam com políticas resultantes de um jogo de interesses internos e externos à escola. Diante disso, afirma como sua terceira conclusão que o debate acerca do currículo pode ser “interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a status, recursos e território” (GOODSON, 2008, p. 120) no campo das disciplinas escolares, acadêmicas ou científicas.

A história do currículo, portanto, possibilita analisar as emaranhadas relações entre escola e sociedade, porque essas relações são capazes de demonstrar como as escolas tanto refletem quanto refratam definições da sociedade sobre o conhecimento dado como culturalmente legítimo (GOODSON, 2008).

Ainda mais, a história do currículo permite explicar o papel que a profissão de educador tem na construção social do conhecimento. Como “amalgamas imprecisos de segmentos que buscam formas diferentes e mais ou menos delineadamente reunidos sob um nome comum, num período particular na história” (BUCHER, 1961 *apud* GOODSON, 2008b, p. 118).

A história curricular considera a escola como algo mais do que um simples instrumento de cultura da classe dominante. Ela põe a descoberto as tradições e legados dos sistemas burocráticos das escolas, ou seja, fatores que impedem homens e mulheres de criar sua própria história em condições de sua própria escolha. Ela analisa as circunstâncias que homens e mulheres conhecem como realidade, e explica como, com o tempo, tais circunstâncias foram negociadas, construídas e reconstruídas (GOODSON, 2008, p. 120).

Isso posto, Goodson adverte que não se deve separar teoria e prática, demonstrando para isso que o currículo prescrito não é irrelevante para prática, isso ocorre porque a análise do currículo em sua forma vivenciada em sala de aula pode desconsiderar os conflitos históricos sob os aspectos que antecederam a prática. Podendo, dessa maneira, a compreensão do currículo prescrito esclarecer pressupostos importantes do que ocorre na sala de aula: “o currículo é, então, fabricado numa diversidade de áreas e níveis. Nesta variedade, é muito importante a distinção entre o currículo escrito e o currículo como atividade de sala de aula” (GOODSON, 2001, p. 52).

Para o autor, há uma inter-relação entre a prescrição curricular e os acontecimentos da sala de aula, demonstrando que, quando se faz pesquisa sobre disciplinas escolares, não é possível abrir mão do currículo prescrito¹¹ quando se busca compreender o ensino, porque o currículo escrito estabelece parâmetros para o que ocorre na sala de aula. Tais parâmetros consolidaram no currículo na “longa duração” da sua constituição.

Além do currículo prescrito e o lugar das disciplinas, outro elemento conceitual que Goodson traz é a história de professores, que trataremos na próxima seção.

2.1.1 História de professores: o lugar da experiência

As histórias são capazes, mais do que as fórmulas matemáticas, de demonstrarem a diversidade e indeterminação de nossas experiências de professores, bem como a compreensão do que é o ensino e de que forma as pessoas podem ser preparadas para essa profissão. Sua eficácia está na sua capacidade de particularizar e tornar concretas as experiências. As histórias devem ser o ponto de partida de estudos sociais e educacionais, porque são capazes de nos conduzir a um terreno rico sobre a natureza social das nossas

¹¹ Currículo prescrito e currículo escrito possuem sentido idêntico empregado pelo autor.

experiências. Como adverte Goodson “O gênero das histórias está longe de ser social e politicamente neutro” (2008a, p. 79) elas são formas de relacionar os indivíduos e eventos a contextos sócio-políticos-econômicos e culturais mais amplos.

Epistemologicamente Goodson (2008a) distingue história de história de vida. Para o autor, embora ambas partam de uma história contada, a história de vida está comprometida em desenvolver um modo de análise intertextual e intercontextual mais ampla, visando à construção de um contexto. Nessa abordagem, a posição do professor mais do que ser um contador da história, torna-se também um investigador. O pesquisador, por sua vez, não é apenas o que escuta e estimula a contação da história, ele se envolve ativamente na construção intertextual e intercontextual. O currículo incorpora a vida, mas também produz a existência.

A reconstrução pessoal da experiência é ponto de partida da pesquisa, que deve se ampliar para além do que é microscópico e anedótico, para ser possível perceber as ligações entre a experiência vivida pelas pessoas e as relações sócio-políticas-econômicas e culturais da sociedade, nas quais estão inseridas.

Estudando os professores, Goodson (2008a) pretendeu compreender as formas de conhecimento profissional e as relações desse conhecimento com a mudança educativa, para se obter uma forma de conhecimento profissional mais ampliada com relação a que temos hoje. O autor defende que é possível explorar e consolidar uma noção de conhecimento mais ativa do conhecimento profissional dos professores, através de uma atividade que foque o trabalho e a vida do docente.

As formas de conhecimento que produzimos e utilizamos estão relacionadas às percepções que temos de nós mesmo e das projeções que fazemos de nós mesmos. Estando as formas de conhecimentos imbricadas ao processo de construção da identidade pessoal. As nossas origens e experiências de vida são elementos importantes na construção de quem somos, na compreensão da nossa identidade e missão pessoal. Na medida em que “investimos esta identidade no ensino, tais experiências e origens enformam a nossa prática” (GOODSON, 2008a, p. 108).

O autor define um conjunto de segmentos próprios dos processos de mudança educativa, são eles: o interno, o externo e o pessoal. Os agentes de mudança internos trabalham nas escolas, buscam iniciar e promover transformações e atuam na esfera de um quadro de apoio e patrocínio externo. A mudança exterior é aquela que ocorre de cima para baixo, por exemplo, quando da introdução das orientações do currículo nacional ou nos novos regimes de avaliações oficiais. A mudança pessoal diz respeito às crenças e missões pessoais

que os indivíduos trazem para o processo de mudança (GOODSON, 2008a). Mas essas dimensões não são estanques, elas se imbricam nos processos de mudança.

O que ocorre geralmente é a condução da mudança educativa ser encabeçada por um deles, num contexto próprio, e ser dominante por algum tempo da coligação da mudança (interesses e projetos agrupados sob um nome comum num momento particular). Todavia, os agentes internos possuem a capacidade substancial para refratarem as “orientações” decididas externamente e, com um investimento pequeno nos docentes a mudança pode ser mais simbólica do que efetiva.

Nesse processo, além das formulações de Goodson, a análise histórica de Thompson sobre experiência nos proporciona um caminho interessante para perceber as várias dimensões e marcas de grupos sociais, no caso os professores, que, ao longo do tempo, foi imprimindo ao currículo. Entender como a tradição curricular se estabelece e quais as estratégias de conserva-la, burlá-la ou modificá-la.

Goodson e Thompson nos ajudaram a compreender como os professores, sujeitos dessa pesquisa, com tempos de docência diferenciados, fazem uso da sua experiência na relação de poder entre sua formação inicial, os documentos reguladores para o ensino de história na construção de seus planos de trabalho (de curso) e sua prática docente.

2.1.2 O lugar da experiência nos estudos de Thompson

Edward P. Thompson, professor e historiador inglês, da tradição marxista, se tornou conhecido por seus trabalhos sobre a formação da classe operária, da história vista de baixo, economia moral, educação de adultos. Sua contribuição teórica é ampla, mas fundamentalmente marcada pela necessidade de analisar o processo histórico no seu fazer-se, no cotidiano contraditório das práticas de homens e mulheres ao longo do tempo. Thompson incorporou à análise histórica marxista a noção de experiência e problematizou a relação entre estrutura e superestrutura em Marx.

Essas reflexões certamente são férteis para o terreno educacional. Concordamos com Moraes e Muller quando afirmam:

[...]as proposições thompsonianas – mesmo tendo a disciplina histórica como cenário – podem inspirar a reflexão filosófica acerca da pesquisa em educação e dos problemas educacionais do mundo contemporâneo. Afinal, o

complexo educativo – parte do complexo estruturado que é o mundo – é social em sua essência, histórico, portanto. Nessas circunstâncias, os objetos de pesquisa em educação, sem perder seu caráter específico, só ganham inteligibilidade se forem assim compreendidos. É esta percepção de educação e de pesquisa que baliza nossos argumentos e que nos leva a reconhecer em Thompson um interlocutor privilegiado (MORAIS; MULLER, 2003, p. 333).

Eles continuam na defesa do referencial thompsoniano nos estudos educacionais:

É estimulante pensar, por exemplo, que uma experiência singular – a prática e o saber docente, o currículo, as políticas educacionais, o cotidiano escolar, entre outras – não “permanece submissa” ao ser investigada, mas agita-se dentro do ser social e, neste movimento, irrompe contra a consciência social prevalecente; que a experiência surge sem anúncio, exerce pressões, propõe novas questões e oferece os dados a serem lidos pelos exercícios intelectuais (MORAIS; MULLER, 2003, p. 344).

É nossa intenção, na pesquisa, entender o fazer-se do currículo de história do Ensino Médio na prática contraditória e histórica do professor. Entendemos que a análise do currículo implica uma imersão sobre sua história e sobre a sociedade que o legitima. Pensar sobre os motivos que levam a uma consolidação de tradições e entender as resistências a essa tradição no dia a dia da prática docente.

Os textos de Thompson têm um compromisso com o desmonte do discurso do vencedor, da história oficial, da ideologia dominante. Desfaz a armadilha do discurso que faz acreditar, a partir de base factuais, que existe um só sentido para história, aquele que foi legitimado pelo poder constituído, demonstrando qual é a armadilha que o discurso dominante elabora para legitimar a coerência da sua narrativa historiográfica (DE DECCA, 1995).

Mesmo não figurando no rol de historiadores da educação, em sentido estrito, a temática da formação está presente em sua extensa obra, desde suas investigações sobre William Morris, nos anos 1950, nos estudos sobre a formação da classe operária inglesa, em 1963, nos seus escritos sobre os exterminicídio e em seus ensaios que compõem *Costumes em Comum*, de 1992.

A partir da segunda metade do século XX (1950-1992), conceitos como tempo e espaços sociais, disciplina e controle, cotidiano, rituais, sociabilidades, formação, história de vida, inovação, experiência foram objeto de investigação de Thompson, no cumprimento de sua “missão pessoal” de dar aos que ficaram à margem dos registros historiográficos, seu lugar na história. Nessa perspectiva, sob sua ótica é necessário que desmontemos as armadilhas do discurso da ideologia dominante.

Nos estudos de Thompson a experiência está colocada como categoria de análise a serviço da reflexão de práticas sociais. Com suas bases teóricas assentadas no materialismo histórico e dialético investiga profundamente o sentido histórico das experiências coletivas de trabalhadores, seu processo de formação, continuidade e desdobramentos. Pensar a categoria experiência com intuito de apreender a realidade, significa pensar os elementos dela própria, na qual, refletir sobre a experiência (a formação, a educação, os conflitos de classes, os hábitos, as ideias, os valores) implica refletir sobre a vida humana em sua dimensão histórica.

Thompson estabelece uma íntima relação entre o pensamento e a realidade, define que “a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento” (1981, p. 16). Isso ocorre porque os homens e mulheres pensam sobre o que acontece a eles e ao mundo. Para esse autor é através da experiência humana que o sujeito é colocado na história. Em seu embate com o estruturalismo, ele opõe a noção de processo e totalidade social à noção de estrutura e sistema, porque nestas noções não estão presentes sujeitos e relações, mas estruturas rígidas que impossibilitam a ação humana.

O papel da experiência humana ocupa a centralidade no processo de formação social, tanto que em seu método de investigação, denominado de lógica histórica, Thompson estabelece como necessário um diálogo entre conceito e evidência, que deverá conduzir-se por hipóteses e pesquisa empírica na mediação do conteúdo da pergunta e do sujeito/sociedade que a responde.

Para pensar a experiência humana é necessário estabelecer uma lógica que seja

[adequada] aos fenômenos que estão sempre em movimento, que evidenciam — mesmo num único momento — manifestações contraditórias, cujas evidências particulares só podem encontrar definição dentro de contextos particulares, e, ainda, cujos termos gerais de análise (isto é, as perguntas adequadas à interrogação da evidência) raramente são constantes e, com mais frequência, estão com transição, juntamente com os movimentos do evento histórico: assim como o objeto de investigação se modifica, também se modificam as questões adequadas (THOMPSON, 1981, p. 48).

Como explica Vendramini (2004, p. 28):

A sua preocupação (Thompson) em fazer uma história objetiva capaz de constituir-se como explicação global, não pode ser formulada a partir de hipóteses genéricas e apriorísticas, antecipadamente formuladas e dirigidas a um momento histórico e que tenha como perspectiva a seleção de dados capazes de confirmá-las. Ao contrário, pretende formular hipóteses provisórias submetendo-as à prova empírica, pressupondo a formulação de novas hipóteses.

Para Thompson (1981, p. 15), a categoria experiência é indispensável ao historiador, "já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento". Nesse sentido, pensamento e matéria estão implicados, o que estabelece um diálogo entre o ser social e a consciência social.

O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à *experiência* modificada; essa experiência é *determinante*, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados (THOMPSON, 1981, p.16).

Isso significa que, "assim como o ser é pensado, também o pensamento é vivido" (THOMPSON, 1981, p. 17). O percurso de vida de Thompson, fora da academia, trouxe elementos que o ajudaram a pensar a realidade social de maneira menos estrita e estruturalista. Thompson acreditava que conhecimentos se formaram e se formam fora do *locus* universitário. Como professor de adultos em aulas para trabalhadores e sindicalistas, como militante do partido comunista inglês e do movimento antinuclear na Europa, concluiu que:

A experiência não espera discretamente, fora de seus gabinetes, o momento em que o discurso da demonstração convocará a sua presença. A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio (THOMPSON, 1981, p. 17).

Diante destas experiências, Thompson assevera que sistemas conceituais podem ruir e novas problemáticas podem aparecer. Em que Thompson nos ajuda a compreender o currículo escolar? Um ponto importante da teoria desse autor é o de compreender como se constituem os sujeitos. Tomar como categoria a experiência é pensar a própria formação dos sujeitos históricos. Como ele fez em seu estudo sobre a Classe Operária Inglesa:

O fazer-se da classe operária é um fato tanto da história política e cultural quanto da econômica. Ela não foi gerada espontaneamente pelo sistema fabril. Nem devemos imaginar alguma força exterior — “a revolução industrial” - atuando sobre algum material bruto, indiferenciado e indefinível de humanidade. [...] as condições de trabalho mutável da revolução industrial não foram impostas sobre um material bruto, mas sobre ingleses livres [...] A classe operária formou a si própria tanto quanto foi formada (THOMPSON, 1987, p. 17-18, grifo do autor).

Concordamos com Thompson, quando afirma que: "qualquer momento histórico é ao mesmo tempo resultado de processos anteriores e um índice da direção de seu fluxo futuro" (1981, p. 58). Outro ponto importante advindo dos seus estudos diz respeito a importância

dada aos estudos empíricos, à análise do movimento real da sociedade, correlacionada a análise mais ampla da sociedade, o que permite compreender múltiplas maneiras de estruturação da vida sócio-política nos dias de hoje: cooperativas, associações, movimento dos sem-teto, dos professores, movimento de mulheres, de negros, ambientais etc., como expressão das relações de classe (VENDRAMINI, 2004).

A análise do que se expressa como contraditório e ambivalente nas experiências históricas, a condições objetivas e subjetivas das situações concretas, o estudo de contexto sócio-político-cultural e das tradições das experiências que nele emergem (VENDRAMINI, 2004), são eixos de análise centrais para nossa compreensão sobre o lugar de onde fala o professor do Ensino Médio sobre sua prática; como se articulam o lugar que a escola ocupa na sua vida e como a escola produz sua vida, para assim compreender como sua experiência humana dialoga com a estrutura das práticas reguladoras do Estado para o ensino de história.

Proceder, como fez Thompson, a leitura do silêncio e do não dito (e do que foi explicitado) nas entrevistas concedidas pelas professoras, compreendo que registros de frustrações, fracassos, sucessos, opiniões, aparentemente desconexas encontram sentidos aos serem analisadas enquanto uma totalidade social. Nesse sentido, entendemos que a análise do processo histórico e da totalidade dá sentido aquilo que em si mesmo é percebido como um acontecimento particular.

Reconhecer a diversidade das experiências coletivas e individuais, locais e regionais para combater o erro das generalizações e a diversidade de práticas sociais que realizadas em contextos próprios encontram sentido no interior das relações sociais.

Testemunhamos de forma acelerada e incisiva a formação do processo educativo frente a um conjunto de pressões temporais, técnicas, instrumentais, na qual o sujeito tem sido deformado por muitas lógicas (econômica, política, informacional), percebendo a redução de suas capacidades mentais e instrumentais, como diz uma de nossas entrevistadas:

[...] às vezes eu falo assim: o tempo passa e a gente vai ficando burra. Você vai sendo direcionada, a visão vai sendo canalizada para um determinado ponto e aí eu falo: a necessidade de outras áreas, vertentes de leitura, pra poder melhorar também, pra abrir o leque de possibilidades, né? De interpretações (fala da professora Dália).

Compreendemos que há diversas formas de viver experiências, de lhes dar sentido, nossa escolha aqui se circunscreve na análise da sua prática feita pelos professores a partir da narrativa sobre o que eles pensam sobre o que fazem e dos documentos que produzem e, da sua relação com os documentos reguladores em seu ensino.

2.1.3 Local e Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada com professores da Rede Estadual do Ensino Médio da Bahia, do município de Vitória da Conquista (DIREC 20). Os sujeitos da pesquisa são professores de história, atuantes no ensino médio, com distinta trajetória docente, organizados por tempo de serviço, graduados pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com vínculo efetivo em seus locais de trabalho e que aceitaram participar desta pesquisa concedendo entrevista sobre sua prática pedagógica.

Para escolha dos sujeitos da pesquisa definimos os seguintes critérios:

- i) tempo de serviço organizado por ciclos de docência de 01 a 05 anos; 06 a 10; 11 a 15; 16 a 20, com a participação de 02 professores por ciclo. Intervalos de 05 anos consideram o início de carreira e quem está em processo. Tempos de carreira distintos.
- ii) professores graduados pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia por ser a única universidade que oferece curso presencial e que em tese trabalha o tripé ensino-pesquisa-extensão.
- iii) adesão voluntária

Nossa entrada no campo empírico foi acontecendo sutilmente. Inicialmente conversamos de maneira informal com os professores, fizemos visitas as escolas onde atuam, contato por telefone, por e-mail, buscando informações sobre vínculos e tempo de trabalho. Começamos nossas visitas pelas escolas consideradas de grande porte pela DIREC 20 porque acreditávamos que essas escolas poderiam reunir professores com tempo de carreira distintos que atenderiam às condições dessa pesquisa. Verificamos que não seria possível concentrar a pesquisa nas instituições escolares de grande porte porque estas não reuniam professores de história em distintos momentos da carreira por este motivo optamos por trabalhar com professores atuantes em distintas unidades escolares.

Das 20 escolas que no município oferecem a modalidade de Ensino Médio, organizamos sua classificação por porte, iniciando nossa procura nas escolas de grande, posteriormente médio e pequeno porte. Por adesão dos professores à proposta da pesquisa fechamos, gradativamente, os grupos. Visitamos 10 escolas. Alguns dos professores que inicialmente aceitaram participar da pesquisa posteriormente não conseguiram cumprir as datas agendadas, gerando remarcações que com a argumentação apresentada percebemos que mesmo com todas as explicações dadas sobre a finalidade da pesquisa não se sentiam a vontade para falar sobre si e suas relações na escola.

Situações que não esperávamos também ocorreram como professores que convidados a participarem da pesquisa respondiam dizendo que procurássemos outros colegas e indicavam nomes com a ressalva de que caso não obtivéssemos sucesso no contato, eles estariam dispostos a contribuir com nosso trabalho.

Paulatinamente os grupos foram formados, contudo não foi possível fechar o grupo de 01 a 05 anos com a participação de dois professores, das escolas contatadas só localizamos um profissional com esse tempo de serviço. Isso se deve ao fato de que no último concurso para professores que ocorreu em 2009 os aprovados em História para o Ensino Médio foram lotados em municípios circunvizinhos ao do recorte da pesquisa.

Entre idas e vindas às escolas, aceites, recusas, agendamentos e cancelamentos, conseguimos entrevistar os professores em seus ambientes de trabalho ou estudo. Desenvolvemos a pesquisa com a participação de 07 professores. Conforme acordado os nomes atribuídos aos participantes da pesquisa são fictícios para conservar o anonimato. Então apresentamos no quadro de entrevistados¹² abaixo.

Nome	Tempo de docência	Dados Acadêmicos	Situação da pesquisa
Heitor	02 anos	Ensino Médio Científico Formação Inicial História Direito Pós-Graduação - Especialização	Escritório de advocacia, segunda-feira, dia 25/08/2014. Duração: 56min.53s. A entrevista transcorreu sem interrupções, ressaltou que o professor aceitou prontamente o convite para participar dessa pesquisa.
Jacinto	08 anos	Ensino Médio Magistério Formação Inicial Letras História Pós-Graduação - Especialização	Sala dos professores, segunda-feira, dia 22/07/2014. Duração: 1h13min.20s. A entrevista transcorreu sem interrupções, ressaltou que o professor aceitou prontamente o convite para participar dessa pesquisa.

¹² O quadro apresentado é um instrumento da entrevista compreensiva que utilizamos nessa pesquisa mediante o trabalho de CRUSOÉ (2010). Na coluna: **situação da pesquisa**, informamos a data de cada entrevista com o objetivo que não trazer essa informação nas falas selecionadas para análise.

Alex	10 anos	Ensino Médio Formação Inicial Pós-Graduação -	Contabilidade História Especialização	Sala dos professores, segunda-feira, dia 07/08/2014. Duração: 1h09min.40s. A entrevista transcorreu sem interrupções, ressaltando que o professor aceitou prontamente o convite para participar dessa pesquisa.
Tereza	12 anos	Ensino Médio Formação Inicial Pós-Graduação -	Magistério História Mestranda	Sala de aula da PPGEd-Uesb, quinta-feira, dia 24/07/2014. Duração 1h58min.14s. A entrevista transcorreu sem interrupções, ressaltando que a professora aceitou prontamente o convite para participar dessa pesquisa e se emocionou algumas vezes durante sua narrativa.
Margarida	15 anos	Ensino Médio Formação Inicial Pós-Graduação	Formação Geral História Especialização	Sala de aula, segunda-feira, dia 03/02/2014. Duração: 1h20min.30s. A entrevista transcorreu sem interrupções, ressaltando que o a professora aceitou com resistência ao convite, definindo-se como uma pessoa que tem muita dificuldade em dar entrevistas em razão da timidez.
Cássio	18 anos	Ensino Médio Formação Inicial Pós-Graduação -	Magistério História Especialização	Sala dos professores, segunda-feira, dia 11/08/2014. Duração: 2h17min.24s. A entrevista transcorreu sem interrupções, contudo havia muito barulho no lado de fora da sala, ressaltando que o professor teve resistência inicialmente ao convite, mostrando disponível após tomar conhecimento que a pesquisadora possuía colegas

			de profissão em comum.
Dália	20 anos	Ensino Médio Formação Inicial Pós-Graduação -	Formação Geral Contabilidade História Especialização
			Sala da coordenação, segunda-feira, dia 20/01/2014. Duração: 1h20min.30s. A entrevista transcorreu com interrupções devido a chamada da professora para participação no Conselho de Classe. Ressalto que a professora fez muitas perguntas sobre o uso da sua entrevista.

Quadro de entrevistados

2.1.4 Produção dos dados

A produção dos dados dessa pesquisa teve início com a narrativa dos professores sobre sua trajetória profissional, “neste modelo, os dados que o professor fornece são invioláveis e só são dispensados após prova rigorosa em relação à sua irrelevância e redundância” (GOODSON, 1992, p. 71).

Começamos a nos relacionar com os dados através de entrevistas semiestruturadas, “um meio-termo entre um monólogo de uma testemunha e um interrogatório direto” (TOURTIER-BONAZZI, 2006, p. 234), incidindo sobre a condição de trabalho atual dos professores, sobre questões próprias da docência do ensino médio.

O caráter semiestruturado das entrevistas tomou formato mais estruturado (apêndice A) do que o pretendido inicialmente, já que os sujeitos da pesquisa mantinham longo silêncio após a exposição inicial sobre a sua entrada na carreira, assim durante o encontro, para dar seguimento à conversa foi necessário lançar mãos das perguntas de recurso.

Como a pesquisadora dividia a mesma condição de professora de história com as entrevistadas, eram recorrentes a colocações em alguns pontos da resposta da expressão: “não é!?” Buscando a confirmação do que estava sendo dito. Concordamos com Tourtier-Bonazzi, (2006, p. 234), quanto à necessidade de confiança entre o pesquisador e o entrevistado. E,

ainda: “essa necessidade [...] explica por que alguns entrevistadores preferem interrogar as testemunhas individualmente, tornando mais fácil a intimidade através do diálogo”.

Nossas entrevistas iniciais tomaram as motivações que levaram as professoras a escolherem à docência com a disciplina História, o tempo passado, para compreender a partir de quais marcos referenciais essas pessoas escolheram para narrar suas experiências; sobre a formação dos seus conhecimentos. Posteriormente avançamos para a narrativa sobre a elaboração de materiais e a construção do currículo.

As entrevistas foram realizadas nos meses de janeiro, fevereiro, julho e agosto de 2014, ocorreram no ambiente de trabalho dos professores (a exceção de Tereza) que aceitaram participar dessa pesquisa. Utilizamos gravador digital que posteriormente foi conectado ao computador da pesquisadora para constituição de um acervo digital das entrevistas. Esse acervo ficará conservado no Programa de Pós-Graduação em Educação sediada no *Campus* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Para análise dos dados, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo consoante com o que discute Amado (2013) e Crusoé (2010; 2013) em suas respectivas pesquisas. Com essa técnica, organizamos os dados e fazemos inferências interpretativas das narrativas de vida e formação dos professores derivadas num primeiro momento dos quadros de referência teórica e pautadas nas categorias advindas da exploração do corpus documental.

Ao concluir as transcrições das entrevistas temos ciência de que: “[...] toda transcrição, mesmo bem-feita, é uma interpretação, uma recriação, pois nenhum sistema de escrita é capaz de reproduzir em sua absoluta fidelidade; de certa maneira, é uma traição à palavra” (TOURTIER-BONNAZZI, 2006, p. 239).

Essa retomada às narrativas dos professores através da escuta e transcrição “[...] representou um recurso essencial que nos permitiu retomar as vozes dos entrevistados, as pausas, as pontuações que, em geral, se perdem quando dispomos a delegar a outrem que o faça” (CRUSOÉ, 2010, p. 56).

2.1.5 A opção pela Análise de Conteúdo

A técnica que assumimos, a análise de conteúdo, possibilita a interpretação à produção e recepção de mensagens (BARDIN, 1979), aqui, as entrevistas com os professores. Esta técnica pode ser utilizada em qualquer *corpus* documental, pois oferece o rigor metodológico necessário a este momento de nossa trajetória de pesquisa-formação.

A análise de conteúdo é uma técnica que permite que sejam feitas “inferências válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (KRIPPENDORFF, 1998, p. 28 *apud* AMADO, 2013, p. 303). Segundo Moraes (1999), a análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa utilizada na descrição e interpretação de mensagens em seus diversos suportes, capaz de produzir descrições sistemáticas, qualitativas e quantitativas, que auxiliam na interpretação das mensagens para compreensão dos seus significados que ultrapassam a leitura de superfície.

Para Amado (2013), o aspecto mais importante da análise de conteúdo está no rigor e na objetividade da representação dos conteúdos ou elementos da mensagem, a partir da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, que produz:

O avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido de captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção (AMADO, 2013, p. 305).

Segundo Amado (2013, p. 305), a técnica de análise de conteúdo permite que o pesquisador se coloque no lugar do sujeito de sua pesquisa, “de modo que o investigador possa assumir o papel do ator e ver o mundo do lugar dele”. Esse pesquisador, admitindo alguma flexibilidade sequencial, define seis fases da Análise de Conteúdo. Contudo nesse trabalho seguimos Amado (2013) até o item 4.0, abaixo e a partir do 5º item construímos um processo de análise de conteúdo, tendo em conta o material de análise bastante denso e o tempo hábil para execução do tratamento e análise dos dados. Ressaltamos que o processo desenvolvido em nada foge ao rigor científico exigido pela análise de conteúdo sendo legitimado no trabalho em parceria com Crusoé (2013;2014).

- 1º. Definição do problema e dos objetivos do trabalho, que condicionarão as decisões da investigação;
- 2º. Explicitação de um quadro de referência teórico, que permite explicar, interpretar e questionar os dados;
- 3º. Constituição de um "corpus" documental, que deve ser um levantamento completo do que será analisado, ser fiel ao universo maior, referir a um tema e possuir semelhanças (por exemplo, terem sido produzidos com a mesma técnica, aqui as entrevistas) e deve ser adequado aos objetivos da pesquisa;

4º. Leitura vertical atenta e ativa, repetidas, minuciosas e decisivas onde foram retirados possíveis temas e categorias, o que permitiu responder aos seguintes objetivos específicos:

1. Caracterizar os sujeitos da pesquisa tendo em conta o torna-se professor de história, as aprendizagens formativas e o pensamento do professor;

2. Conhecer a prática de ensino de história planejada, vivenciada e analisada com as falas dos professores.

5º Durante a leitura vertical foram indicados alguns referenciais teóricos para análise das falas (CRUSOÉ, 2010).

6º De posse das categorias passamos a organizar as falas dos entrevistados em torno das categorias e ao iniciar o processo de análise tomamos como unidade de sentido a frase e também o parágrafo por permitir situá-la em um contexto mais amplo.

Dessa forma, em nosso esforço interpretativo partimos de um quadro de referência teórico, sem categorias prévias, trata-se como define Amado (2013), de um procedimento aberto, no qual, com seguidas tentativas é possível estabelecer um plano de categorias que torna visível sua problemática teórica as características concretas dos materiais analisados e estabelecemos um plano formado por temas e categorias abaixo apresentadas.

Tema	Categoria	Nota explicativa
Fazer-se professor	Motivação para ser professor	O que nos possibilitou o conhecimento das motivações iniciais para tornar-se professor, as aprendizagens na experiência formativa, bem como a forma como os professores conceituam os elementos que constituem a prática pedagógica.
	Experiências Formativas	
	Pensamento do Professor Conceitos constituidores da prática docente	
Prática do Ensino de História	Prática planejada	O que nos possibilitou compreender o modo como os professores articulam sua prática docente, como estas dialogam com seu percurso pessoal, com os documentos reguladores para o ensino médio, bem como a estruturação do seu fazer docente na relação com o ensino e a aprendizagem dos alunos.
	Prática Vivenciada-Prática Analisada	

3.0 Professores: Quem são? Como se fizeram? O que pensam?

Nesse momento da discussão, é importante que conheçamos os professores que sustentam essa pesquisa e cujas narrativas dão formato e compõe o conteúdo desse capítulo¹³.

3.1 Motivações para ser professora

Este ponto aborda a questão do torna-se o que se é, pensadas retrospectivamente com as narrativas dos professores quais lógicas nos permitem compreender o fazer-se professor e as práticas docentes construídas para o ensino de história. Sabemos que tornar-se professor é um processo contínuo no qual,

[...] as nossas origens e as nossas experiências de vida são, obviamente, ingredientes-chave das pessoas que somos, do nosso sentido de identidade pessoal. Dependendo do grau em que investimos esta identidade no ensino, tais experiências e origens enformam a nossa prática (GOODSON, 2008a, p. 108).

Para entender a configuração do currículo do Ensino Médio produzido pelos professores é necessário considerar que o formato do conhecimento produzido pelo professor está intimamente relacionado às percepções que possuem de si mesmo e as projeções que fazem de si. Formas de conhecimento que estão imbricadas na construção da identidade profissional (GOODSON, 2008a).

Jacinto, conta: “[...] desde criança eu sonhava em ser professor, perguntava a minha mãe se tinha professor naquela época. Só via professoras [...] Eu achava professor assim o máximo”, das vivências infantis ao término do curso de graduação Jacinto buscou à docência como forma de realização pessoal, já Tereza lembra que “[...] desde criança eu brincava de banca [...] fui gostando do próprio exercício de ensinar e aprender. Eu tinha uma ideia de que eu iria ser professora”

Tanto Jacinto quanto Tereza escolhem o ofício com o qual se identificaram desde cedo, numa constituição em reciprocidade entre o eu pessoal e o eu profissional tornam-se

¹³ Os nomes atribuídos aos participantes da pesquisa são fictícios para conservar o anonimato. Escolhi esses nomes e não outros com fins de homenagear professores de história presentes na minha formação escolarizada, são eles: Heitor, Jacinto, Alex, Tereza, Margarida, Cássio e Dália.

professores. Suas narrativas revelam a gênese social desse desejo de infância bem como seu investimento para realizá-la. Em Jacinto, denota-se a importância da experiência escolar no seu processo de torna-se professor. No primeiro contato com a escola, deslumbra-se com esse novo sujeito que aparece no feminino, *a professora* e deseja para si o que vê. Em Tereza o gosto por uma brincadeira que confluía a dinâmica da reciprocidade entre os atos de ensinar e aprender.

Ambas experiências se dão no contato com outro, movimento com o qual constituímos nossa subjetividade na medida que nos colocamos no mundo através das nossas relações, “ao nascer, cada um de nós mergulha na vida social, na história e vive, ao longo de sua existência, distintos papéis e lugares sociais carregados de significados – estáveis e emergentes que nos chegam pelo outro” (FONTANA, 2005, p. 64). Nessas narrativas, o ser professor constitui-se precocemente, o sentido de tornar-se professor passa pela satisfação pessoal identificada na ação de outrem ou na sua própria prática, aqui a realização está dada em ambos no significado do sonhar, da admiração e do brincar.

Jacinto, dando sequência ao seu sonho em ser professor, diz: “[...] desde a infância eu queria ser professor, já tinha essa tendência [...] fiz habilitação em Magistério” e Tereza “[...] optei pelo Magistério que eu já tinha afinidade”. Nestas narrativas aparecem as palavras tendência e afinidade, tendência aqui nos remete a ideia de dom para ser algo e afinidade a um reconhecimento de identificação com um fazer.

Jacinto conta que: “[...] o fato de não ter jornalismo na UESB na época, eu acabei fazendo Letras [...] e depois História e me apaixonei por ela” e Tereza, diz que: “a UESB só tinha Agronomia, Administração, História [...] acho que já tinha Letras também que era à tarde e eu queria trabalhar. Agronomia era o dia todo [...] Administração eu não sentia à vontade [...] olhei as turmas [...] e aí acabei ficando em História.” Partindo de diferentes pontos numa mesma rede de interdependência social um ponto de interseção une a motivação dos dois: a disciplina história. Jacinto pela ausência do curso para sua primeira opção e pela paixão pela área de História e Tereza pela demanda de escolher um curso noturno e por identificação com a turma.

Já Dália conta que “[...] não gostava da ideia de sala de aula [...] achava que não era uma profissão financeiramente interessante [...] foi o segundo vestibular que fiz, pois, o primeiro eu tinha feito outra opção, quando eu fiz o vestibular para história que passei e comecei a estudar. Poxa! Eu ia e pronto”, Margarida relembra “[...] eu tinha outros planos [...] naquela época as possibilidades que existiam para cursar o ensino superior eram poucas [...] aí por força das circunstâncias até por uma questão de sobrevivência me inseri nesse campo”.

As narrativas de Dália e Margarida nos mostram seus caminhos na constituição das professoras. Elas tinham outros planos para sua vida, Dália por razões financeiras, não considerava ser professora uma profissão interessante, mas adiante nos conta que “[...] só que quando eu comecei a fazer história foi paixão! Eu fiquei assim, eu gostei, entendeu?”. A motivação de Dália está circunscrita na sua vontade de tentar outra área profissional visto que já havia feito uma graduação anterior, mas torna-se professora à medida que se apaixona pelo curso. E Margarida escolhe motivada pela contingência do tempo presente, optando pelo curso superior possível naquele contexto, dando uma resposta pragmática para sua demanda pessoal, contudo em seu movimento de torna-se professora também nos diz: “[...] História era uma das opções que me fascinava desde a minha vida estudantil, aí eu resolvi trilhar por esse caminho [...] ao fazer o curso de história eu me apaixonei! ”, ambas têm no envolvimento pelo curso de história um ponto de interseção.

Contudo Margarida nos diz: “[...] venho de uma família de professores, minhas tias todas são professoras, também de história, na época era Estudos Sociais, mas assim: quando eu fui fazer a faculdade de história, fui me tornando professora, elas me aconselhavam: ‘não entre na área, por favor’ ”. Apresenta um terceiro elemento na sua constituição do torna-se professora a influência do ambiente familiar, questão também presente em Alex:

[...] foi o caminho prático, na verdade minha família é formada por professores, mãe professora e tios e tias professores, então não teve muita mudança [...] UESB tinha o curso da docência e eu acabei optando pela disciplina que eu não estudava, que eu não precisava estudar, as outras eu tinha que estudar, história eu não precisava estudar então: é essa que quero.

As falas de Alex e Margarida revelam a influência da família no sentido que já havia um contexto de docência, contudo ao falar dessas motivações Alex também diz que “[...] não existia um direcionamento para educação, a gente seguia: entrar na universidade e fazer logo alguma coisa”, neste sentido, não existiu um direcionamento para a educação, o que se tinha era o objetivo de entrar na universidade e Margarida pertencente a uma família de professores era desaconselhada a escolher a mesma profissão. Existiu, por um lado, um ambiente familiar que favorecia a escolha pela docência, entretanto não havia um direcionamento e até um aconselhamento de que não entrasse na área. Nesse cenário, as motivações de Alex e Margarida estavam permeadas pelo contexto familiar e pela identificação com a disciplina, em Alex representada na sua facilidade com a História e em Margarida pelo fascínio que sentia pela área.

A família é a base formativa de Alex e Margarida, sabemos que a criança ao nascer adentra em um meio familiar já constituído, no qual se identifica e se estrutura, nele se constrói como sujeito, assim o ambiente familiar composto por mães, tios, tias, professores foi a primeira socialização com o mundo do trabalho dos nossos entrevistados, vivenciada durante toda a sua vida até a escolha do curso universitário. Acreditamos que a escolha de Alex e Margarida dialoga com esse repertório pessoal, elementos da docência existiram na família de ambos, configura-se como um primeiro indutor, tanto que ambos optam pela docência sem o direcionamento ou aprovação do grupo familiar.

Outras motivações aparecem em Cássio: “[...] foi em função da Constituinte em 1987, foi o momento em que se estavam dando os debates em Vitória da Conquista que eu optei tanto pela profissão, comecei a gostar, e também comecei a escolher o caminho que eu queria que era fazer um curso voltado para ciências humanas”, e Heitor “[...] no final do Ensino Médio eu de fato definir pela área de história [...] e também educação porque é uma forma de você interferir na realidade”. Motivações políticas trouxeram Cássio e Heitor para a docência, escolheram a profissão na etapa final da educação básica, Cássio inspirado pelos debates acalorados da redemocratização do Brasil nos idos anos de 1980 e Heitor pelo interesse em uma profissão que fosse capaz de transformar a sociedade.

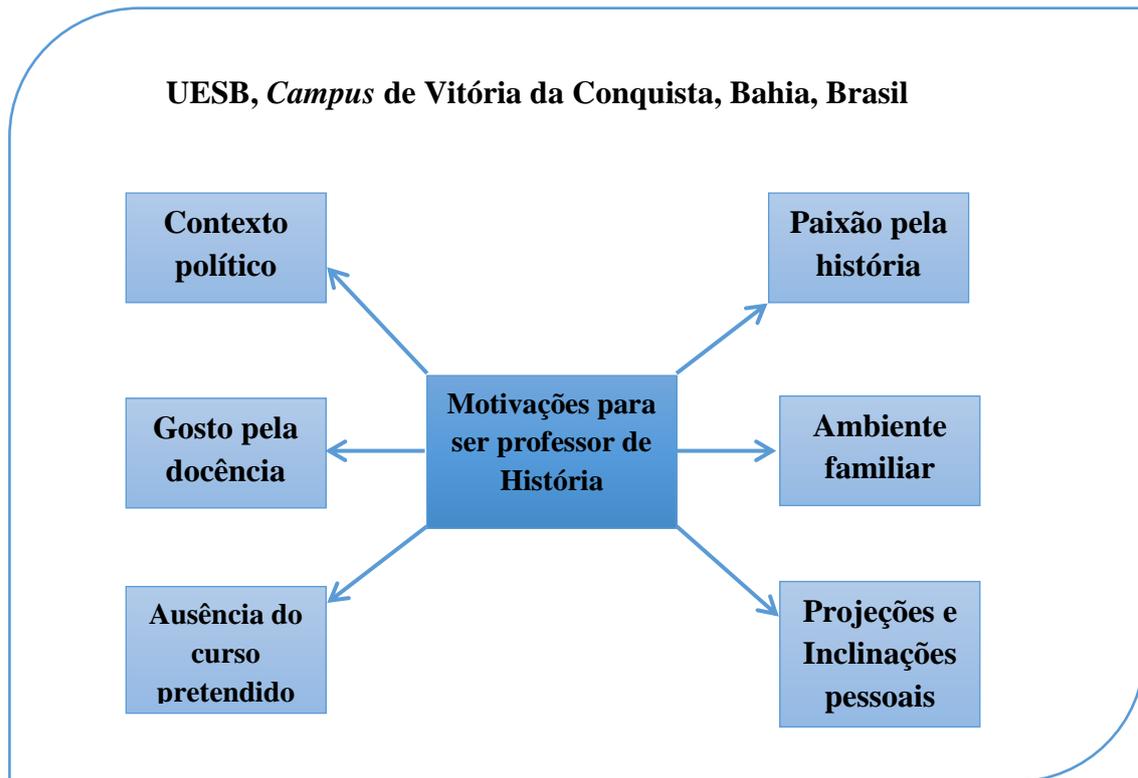
Cássio lembra que “[...] as pessoas, meus contemporâneos, as pessoas mesmo que a gente conversava sobre política, sobre sociedade, sobre movimento, sobre partidos políticos eram exatamente as pessoas que tinham afinidade com a história, então foi quase de imediato que eu pensei em fazer história. Heitor, conta: “[...] escolhi história porque era uma área que me daria uma compreensão do mundo em seus aspectos históricos, presente, passado e futuro”. A importância das experiências formativas em espaços não escolares está na raiz do ser professor de Cássio: são as vivências políticas que o inclinam para a escolha da docência, reveladas na etapa final do ensino básico demonstra um interesse pela dimensão política da vida social, da mesma forma aparece em Heitor a dimensão política pela escolha da educação e da disciplina.

Com relação à escolha da docência e da disciplina diante das opções que tinham os professores revelam variadas motivações, todas circunscritas nas opções disponíveis pela instituição formadora do local onde residiam¹⁴. A reconstrução pessoal da experiência é o ponto de partida para compreensão dos fenômenos sociais, aqui a prática educativa, em suas

¹⁴ Até meados da década de 1990 a predominância dos cursos de graduação da UESB eram as licenciaturas, excetuando Administração e Engenharia Agrônoma. Os outros cursos de bacharelado foram criados, em sua maioria, a partir do final dessa década. O curso de licenciatura em História foi oferecido exclusivamente no noturno até o ano de 1998.

relações internas e externas a escola. Contudo, neste cenário, a UESB era a única instituição pública de ensino superior da região Sudoeste, dessa forma os cursos disponíveis já restringiam as escolhas a um quadro de oferta prévio.

Assim, apresentamos uma figura síntese sobre a configuração das motivações iniciais para torna-se professoras em termos de experiência de vida.



Dando prosseguimento à tentativa de compreender as práticas desenvolvidas pelos professores nesse movimento de rede que tomamos como ponto de partida as motivações para ser professores, trataremos no próximo item das aprendizagens formativas pelas quais passaram (e passam) os professores. Sabemos que nenhum processo formativo se desenvolve no vácuo, logo, “ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos” (MOITA,1992, p. 115).

3.2 Aprendizagens formativas

As aprendizagens ocorrem a partir do conjunto de experiências vividas pelos professores em sua trajetória de vida que se vinculam a suas escolhas na vida adulta como profissionais do ofício que escolheram. Compreender os processos pelos quais uma pessoa se formou possibilita identificar, no contexto em que essa formação se deu, os elementos constitutivos desse percurso e da sua prática docente (FONSECA, 2008). Essas aprendizagens são de natureza escolar, formal, mas também de ordem não escolar, englobando todo o fluxo de existência singular-plural (JOSSO, 2008) do sujeito em formação. Elas não cessam e se estendem na construção do sujeito durante todo seu ciclo de vida biológica.

Em termos de aprendizagem no magistério, Jacinto conta: “[...] eu aprendi a me soltar, brincar de roda, uma série de coisas [...] em termos de pedagogia, de lidar com aluno, de planejamento” e Tereza “[...] os jogos recreativos que visavam a inserção/participação dos alunos no contexto escolar e social [...] aulas teóricas e práticas [...] metodologias e instrumentos que, para o período, eram de grande valia”. Cássio revela “[...] dá sensibilidade, ele te dá os primeiros passos para a docência, ele te ensina o caminho do chão da sala de aula [...] quem te dá a capacidade de atuar e de criar mecanismos para atuar dentro dessas quatro paredes é o magistério”. Aqui as aprendizagens no magistério dizem respeito a escola cotidiana (chão da escola) é o trabalho na escola naquilo que ela é, em sua dinâmica de trabalho com o estudante na capacidade de interagir com outro (sensibilidade).

Os ganhos psicológicos e técnicos dessa formação estão revelados nesses três professores: são as competências didático-pedagógicas ressaltadas como resultado do curso de magistério com ênfase na dimensão da relação entre a teoria e prática.

A opção pelo prosseguimento dos estudos agora no curso superior traz novos conhecimentos. Na universidade, Jacinto aprendeu “[...] só conhecimento histórico mesmo [...] tive professores que foram maravilhosos em termos de conhecimento e serviam até como um paradigma pra gente”. Para Tereza “[...] a universidade ainda está bastante distante da sala de aula [...] da prática docente em si [...] professores muito bons, a gente pesquisava muito. Não tinha produção científica [...] em termos de conhecimento acredito que a gente tenha conseguido muito porque eram turmas bastante críticas”. O conhecimento em ambos vem do professor, com ênfase nas características da turma, no caso de Tereza.

As falas de Jacinto e Tereza são recorrentes entre colegas de profissão, da experiência pessoal como professora de história graduada pela mesma instituição e pertencente a mesma

rede estadual dos entrevistados, tornou-se lugar comum constatar o distanciamento na formação entre o saber e o saber ensinar, presente em diferentes períodos de graduação.

Cássio sobre isso diz:

[...] grande dúvida a pesquisa e o ensino, eu acho que quando a gente vai fazer o curso a gente faz licenciatura plena em história, a priori é você se preparar mesmo, então na área do ensino que era formação que de certa forma eu estava buscando ele deixava a desejar. Algumas disciplinas do ensino a gente percebia que existia até um certo preconceito com relação a entrada daquelas disciplinas mais ligadas ao ensino.

Sua fala expressa uma limitação quando trata sobre a identidade do curso de história, a dimensão do ensino aparece marginalizada no quadro geral da formação do graduando, promove uma frustração nos objetivos iniciais de Cássio quanto buscou o curso de história. Esta constatação se repete com Dália, que diz: “[...]Universidade ela não está trabalhando, assim, para preparar o professor, não é? [...] Pelo menos na época não tinha um início treinando o professor em sala de aula, observando ou mesmo dando aula” e também com Margarida “[...] é muito diferente a experiência na graduação com a nossa prática enquanto professora, enquanto docente”.

Nesta relação entre teoria e prática, quando encerrada a etapa de formação inicial

[...] o professor passa a se situar em um cenário no qual se torna necessário um movimento contínuo de atualização e domínio de elementos que, em grande parte dos casos, não pautaram os processos de formação profissional e que, conseqüentemente, passam a situar esse professor em um território estrangeiro (MIRANDA, 2008, p.264).

A escola nessa perspectiva implica um investimento na formação continuada, porque ela existe para além, e na maioria das vezes, separada da universidade, e possui um movimento no qual elementos da formação inicial são cotidianamente confrontados com a necessidade do chão da escola, nesse movimento alguns elementos permanecem, outros precisam ser atualizados e, revela também, o que o professor nunca viu, a própria lacuna da formação.

Com relação à lacuna, Heitor, conta: “[...] tivemos pouquíssimas disciplinas para prática do lecionar, muito mais para a formação do professor de história e não para a prática desse profissional dentro da sala de aula” e Alex, nos diz que: “[...] a educação que é pintada na universidade ela é muito diferente da real, primeiro você está num ambiente controlado que é a universidade, com material, com recursos, quando você chega a escola você encontra a

escola despreparada, com poucos recursos ou com pouco material”, como veremos no capítulo IV, no item sobre a prática planejada, os elementos mais utilizados são a internet, o vídeo, as imagens, textos montados pelos professores e o livro didático. No caso dos professores entrevistados cujas práticas é trabalhar com recursos de variados matizes atuar numa escola com poucos recursos se configura como um problema.

Para os professores a formação continuada implica em um duplo movimento a ser feito no processo de atualização que o trabalho docente exige: sanar as demandas deixadas pela formação inicial desarticulada da relação teoria e prática e ampliar o repertório para atuação em campo complexo da educação.

A narrativa dos professores coaduna com a crítica que Paim (2007, p. 158) faz aos cursos de formação inicial, para ele:

Os cursos estruturados para formar: ensinam determinadas regras, procedimentos, metodologias, conteúdos ... e os professores estarão formados dentro do perfil desejado. Nesse modelo não há espaço para a autonomia, produção, diferenciação, os imponderáveis que estes professores irão encontrar nas escolas, como alunos cansados, com fome, com uma sobrecarga de trabalho, com falta ou inexistência de materiais como livros, mapas.

A discussão sobre a separação entre universidade e escola básica, entre ensino e pesquisa não é nova. Remete aos anos 1970 e permanece recorrente nos discursos educacionais e nas falas do professor. Nesse sentido, a fala de Dália nos remete à reflexão em torno da formação do professor que deve enfrentar e superar o desafio dessa separação. Selva Fonseca (1996) discute essa problemática especificamente em relação ao professor de história, apontando alguns passos para superação: pensar a formação inicial, mas também a formação continuada, discutir as condições de trabalho; analisar as práticas possíveis que são vivenciadas no cotidiano das escolas; fortalecer os instrumentos de autonomia das escolas, principalmente no que tange a construção de projetos político-pedagógicos e do Currículo. Assim, Selva Fonseca afirma a necessidade de superação da separação entre ensino e pesquisa, pensando outra postura do professor: “o ensino hoje exige um professor em permanente situação de investigação, o que implica condições de trabalho, formação adequada, criatividade, vontade e compromisso político” (FONSECA, 1996, 108).

Por outro lado, as aprendizagens advindas com a graduação possuem variados matizes, Cássio concebe que o “[...] curso de história me ajudou com a atuação que eu tinha no movimento sindical, no movimento popular, nos trabalhadores rurais do campo, ele

possibilitou esse diálogo, esse trânsito com todos esses atores aí, o trabalhador do campo, o trabalhador da cidade, o professor, o estudante”, ocorre uma fundamentação política, a formação na universidade ultrapassa o âmbito disciplinar.

Heitor encontra nesse espaço de formação um “[...] arcabouço teórico para debater o capitalismo como pensamento único, então o curso de história trouxe essa vertente que sem dúvida nenhuma trilhou meu pensamento [...] o curso de história me deu essa noção de [...] pensarmos de forma ampla”, perspectiva apresentada também por Dália, ela diz: “[...] a gente trabalha muito a questão das discussões filosóficas, entra muito na questão científica”. Ambos apontam o arcabouço teórico - formação científica como as principais contribuições da graduação.

Para Alex e Margarida, o curso traz outras contribuições. Alex, conta que: “[...] o que mais me interessou foi a percepção da história não ser estanque”, ocorre uma ampliação da sua compreensão sobre a temporalidade história. Margarida, por sua vez, conta: “[...] me abriu portas que eu nem imaginava que houvesse e foi assim um marco divisor na minha vida”. Compreende a graduação como um momento de mudança que promoveu a ampliação dos seus horizontes.

Dessa maneira, compreendemos a partir das falas que a formação inicial comporta dualidades, de um lado uma dimensão formativa a contento de base política e científica de outro a desarticulação entre teoria e prática materializada no lugar das disciplinas de ensino no currículo universitário. Desse modo, a formação se processou de forma desarticulada à fundamentação científica e política, ficando sob a responsabilidade do professor as demandas que sua ausência/desarticulação teria para sua prática docente.

A esse respeito concordamos com Fonseca (2007) que entende que a preparação pedagógica do futuro professor durante a graduação não deve ser responsabilidade exclusiva de disciplinas específicas previstas no currículo, mas deverão estar presentes de forma interdisciplinar ao longo do curso. Numa sistematização na qual as atividades de preparação pedagógica possam ser distribuídas de forma equilibrada na carga horária da formação inicial.

Os professores que possuem as aprendizagens formativas do magistério (Jacinto, Cássio e Tereza) não trazem em suas narrativas o diálogo dessas aprendizagens com a formação inicial ou quando trazem no caso de Jacinto é como uma queixa “[...] eu comecei a ensinar bem antes, né? [...] eu via que muita coisa que os professores falam [...] era utopia. Às vezes eu questionava, mas eles não queriam ouvir questionamentos”. Na universidade, a experiência que eles trazem do magistério é negada ou desconsiderada.

Quando trazemos para problematizar a formação inicial a categoria thompsoniana da experiência, compreendemos que é possível sair da dualidade entre a fundamentação científica e política x fundamentação pedagógica porque a educação possui uma relação de mutualidade, uma dialética. Em seus estudos Thompson (2002, p.13) esclarece essa questão quando define que:

A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e ao aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos francos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar a elaboração de novas áreas de estudo (2002, p. 13).

Dessa forma, a experiência trazida pelo estudante de graduação, aprendizagens dos grupos de pertencas sócio, políticos, culturais contém em si elementos de constituição do fazer-se professor no desenrolar das escolhas feitas pelos indivíduos envolvidos com a educação, a própria e a de outros. Experiências que trazidas ao espaço de produção do conhecimento, marca de instituições universitárias, amplia sua reflexão na medida em que dela faz parte através de indivíduos a heterogeneidade cultural da comunidade que o circunda.

Contudo, como veremos no item sobre a prática vivenciada, os professores assumem como importante na realização do seu planejamento compreender o mundo dos alunos ou seja: as variadas experiências trazidas pelos alunos à escola. Conhecer os conceitos dos professores que sustentam a interação com as condições materiais da sua existência no exercício do ofício de fazer-se professor, serão abordadas no próximo item.

3.3 Pensamento do professor

Apresentaremos e discutiremos nesse ponto o modo pelo qual os professores conceituam na sua prática pedagógica, os conceitos que orientam suas decisões no desenvolver do ofício de professor. Tomamos como referência as definições dadas aos conceitos de educação e escola, currículo e conhecimento escolar, história, professor e aluno.

3.4 Conceito de Educação e Escola

Quanto à educação encontramos uma perspectiva de formação humana para transformação da sociedade que extrapola o tempo da escolarização, na fala de Tereza “[...] a educação é caminhada, é trajetória do ser humano, da pessoa em si e ela se dá em todas as instâncias”, ao compreender a educação como percurso que visita as diversas instâncias formativas no intercurso de uma vida, nos remete a pensar que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (FREIRE, 1996, p.155), isso faz parte da constituição do ser.

Em Margarida, ela é compreendida, como: “[...] tudo aquilo que transforma o ser humano seja na sala de aula, na fábrica, no sindicato, na rua, na família”. Para Cássio ela é “[...] a grande promotora de qualquer mudança”. Ideia compartilhada pelo professor Alex “[...] a educação tem o poder de transformar”.

A fala de Margarida descentraliza a educação da escola como lugar constituído para tal fim, já que são múltiplos e variados os lugares educativos. A educação não escolarizada se organiza de maneira diversa dessa, relacionando-se com as questões de aprendizado em processos de trocas distintos dos efetivados na escola, as relações pessoais e os papéis nesses espaços do sujeito que aprende (e ensina!), possuem lógicas próprias de funcionamento e intencionalidades, “[...] a educação como um processo construtivo, aberto, permanente, que articula saberes e práticas produzidas nos diferentes espaços” (FONSECA, 2007, p.).

Cássio e Alex pensam a educação como uma ação de mudança. Mudar implica muitos significados, mudar é deslocar-se, sair de um lugar no qual se encontra e aventurar-se em outro. Mudar é deixar de ser o que era para se transformar em outro.

Na fala de Heitor a educação dever ser: “[...] um instrumento capaz de emancipar o ser humano”. A ideia de emancipação tem longa duração na história, está fincada sob o signo da modernidade, o homem é livre porque é capaz de entendimento. O homem do entendimento é aquele capaz de conhecer a verdade racionalmente e com isso definir seu caminho, a filosofia e a ciência sustentam seu sentido de verdade. O homem que constrói o seu caminho é uma ideia característica da modernidade.

Os estudos de Paulo Freire, no século XX, trazem uma compreensão da emancipação humana que dialoga com a prática pedagógica na medida em que se configura como uma teoria propositiva que elabora conceitos, estabelece um caminho estratégico para superação da contradição social expressa na relação de opressores e oprimidos. Em sua abordagem a

emancipação humana é uma tarefa fundamentalmente educacional, orientada para a prática pedagógica.

Jacinto também pensa a educação nesses moldes, quando trata do conceito “[...] Não existe mudança na sociedade sem educação. A gente não pode ficar na limitação só do conhecimento enciclopédico é preciso humanizar os alunos”. A fala do professor nos remete a ideia freiriana na qual emancipar identifica-se com humanizar:

[...] é que, se esses homens são seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem cedo ou tarde [...] engaja-se na luta por sua libertação. Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar essa possibilidade. Sua ação identificando-se desde logo, com a dos educandos, deve orienta-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não do sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 1987, p. 36).

Mudança, transformação e emancipação são os significados trazidos por Margarida, Cássio, Alex e Jacinto para educação.

A fala de Dália dá-se em outro ângulo, apresenta os limites concretos desse projeto “[...] a educação já ficou ultrapassada. Trabalhamos no século XXI com uma série de tecnologias [...] e o nosso ritmo de trabalho, a nossa postura em sala de aula e até a disposição das cadeiras são do século XIX. Então, existe esse descompasso”. Esse ‘descompasso’ não é uma ideia que marca particularmente o século XXI, a educação já enfrentou muitos desafios na manutenção do seu status quo de responsável pelo progresso humano. O que a fala da professora Dália traz expressa um contexto de dilemas da educação contemporânea ímpar, como explicita Bauman (2011, p. 125):

A educação assumiu muitas formas no passado e se demonstrou capaz de adaptar-se à mudança das circunstâncias, de definir novos objetivos e elaborar novas estratégias. Mas, permitam-me repetir: a mudança atual não é igual às que se verificaram no passado. Em nenhum momento crucial da história da humanidade os educadores enfrentaram desafio comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida.

Preparar seres humanos para a mudança, a transformação, num processo educativo capaz de emancipar sujeitos durante todo intercurso de uma vida em distintos lugares de formação, sintetiza o que pensa esses professores sobre a educação. Como a instituição

escolar é lugar onde exercem seu ofício, para compreender a prática pedagógica desses sujeitos torna-se importante perscrutar o que pensam sobre ela, por quais lógicas definem seu lugar na sociedade.

Jacinto define a escola como: “[...] a melhor forma de se trabalhar a educação [...] escola é família, professores e alunos” e Cássio sentencia que: “[...] a escola é nosso guia maior na sociedade ela é necessária [...] a escola que está preparando as pessoas para a sociedade”. Para esses professores a escola tem uma importância salutar devendo possuir lugar de destaque na organização social dos indivíduos (não sendo o único lugar como já disseram!), é o lugar por excelência da educação, nesse sentido “a escola é concebida como instituição social que concretiza as relações entre educação, sociedade e cidadania, sendo uma das principais agências responsáveis pela formação das novas gerações” (FONSECA, 2007, p.).

Compartilhando dessa mesma concepção Tereza revela o que pensa sobre a escola:

[...] escola é uma instituição ainda necessária [...] local onde há essa construção de integridade, de cidadania, da própria concepção de educação, de ambientalização, de vivência, de futuro. A escola é um ambiente, até mesmo porque [...] nossa caminhada é para uma socialização temos que nos preparar para vivermos em sociedade.

A instituição escolar é pensada em sua positividade moderna, *locus* por excelência do processo de socialização de pessoas para viverem em coletividade, construtora de princípios como integridade, cidadania e sustentabilidade ambiental. Sendo necessário para o cumprimento da sua função pedagógica a participação dos agentes envolvidos no processo educativo: a família e o Estado. Ocorre que essa participação se dá de forma desigual, por vezes ausente, cujo desdobramento resulta no desânimo e adoecimento docente diante de situações que extrapolam sua capacidade de resolução no intramuros escolar. Aqui, pensando educação e escola é o mundo de fora da escola que entra em ‘descompasso’ com a escola, como aparece na fala de Dália: “[...] a escola está tão atrasada que tem tudo lá fora mais atrativo e o aluno tem que estar na escola”, não restrito ao aspecto tecnológico, mas a toda gama de característica da sociedade, o mundo extramuros escolares se tornou muito diferente do ambiente no qual as escolas preparam seus alunos (BAUMAN, 2011), tanto que Dália tem a percepção de estando no século XXI trabalha como se estivesse duzentos anos antes.

Esse ‘descompasso’ na fala de Margarida ganha contornos mais acentuados na sua compreensão sobre a escola:

[...] é uma instituição que a princípio tem essa finalidade de educar o ser humano, mas [...] na minha concepção já é um espaço defasado. Não acredito mais em instituições de portas fechadas, acho que tem que haver uma revolução, futuramente nesse sentido de talvez até abolir as escolas enquanto instituições como campos privilegiados de ensino [...] não acredito que funcione mais, talvez até o fundamental funcione, mas no Ensino Médio eu tenho sérios questionamentos em relação ao papel da escola. Eu acho que dentro daquilo que a gente estuda na universidade ela acaba funcionando mais como aparelho reprodutor de ideologias, reprodutor de preconceitos [...] de paradigmas que reproduz todos os erros que a escola vem cometendo. Ela também é o espaço de negociação, de conflito e ela pode ser usada também como um instrumento contra ideológico, mas essa abertura da escola para essa outra visão, posicionamento, é muito pequeno, a escola ainda é um mecanismo reprodutor dessas visões, ideologias conservadoras que mantem o status quo.

Na fala de Margarida, a imagem da escola é marcada pela ambiguidade, aparelho reprodutor do Estado e espaço de negociação (ainda que pequeno!). Sua concepção está entre Louis Althusser e Paulo Freire, um lugar nada confortável, criador de angústia como veremos no capítulo III, no item Prática Analisada. Entendemos que o papel da escola com a socialização das novas gerações nas sociedades contemporâneas é complexo e dialético, e ao longo da história tem sido experienciado como conservação e mudança.

Esse processo de socialização visto como reprodução da ‘arbitrariedade cultural dominante’ e voltado para formação do aluno para o mundo do trabalho como futuro cidadão não se dá de forma linear e mecânica é antes um lento e gradual processo caracterizado pela sagacidade e por profundas contradições e resistências individuais e coletivas (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007).

Nesse movimento, o percurso da história curricular se mostra eficazmente necessária para compreender a função educativa da escola mergulhada na tensão dialética entre conservação e mudança, pois ela contribui para “analisar as relações complexas entre escola e sociedade, porque mostra como escolas tanto refletem com refratam definições da sociedade sobre conhecimento culturalmente válido” (GOODSON, 2008b, p. 118). Entretanto, defende Goodson que seu potencial está na capacidade de explicar o papel que a profissão docente desempenha na construção social do conhecimento.

Na concepção de Alex, a “[...] escola é parente de presídio, porque a estrutura é a mesma, com a diferença que no presídio você consegue sair mais cedo por bom comportamento”, o tempo da escolarização está colocado como um cumprimento de uma pena, a metáfora da escola como presídio nos remete a Foucault (2009, p. 33-34): “[...] é preciso tentar determinar [...] como são distribuídos os que podem e os que não podem falar,

que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discricção é exigida a uns e a outros”, nesse cenário ao aluno compete o cumprimento das normas.

Para Heitor, “[...] a escola na medida que ela seja capaz de pensar enquanto espaço democrático, de respeitar a diversidade seja étnica, gênero [...] ela vai possibilitar que esse aluno seja um cidadão capaz de interpretar o mundo de uma forma diferente, diferente de um estado amarrado, ainda no laço até da ditadura de formação e padronização”. A função social da escola como uma instituição que possibilita ao aluno ferramentas de interpretação do mundo vivido.

Essas visões de educação e escola têm implicações na forma como os professores concebem o conhecimento escolar e o currículo, tema que trataremos na próxima seção

3.5 Conhecimento escolar e currículo

Existem diversas formas de conhecimento com diferentes racionalidades e modos de legitimação. O conhecimento escolar possui uma configuração cognitiva particular que compõe uma cultura escolar *sui generis*, com características que ultrapassam os limites da escola. Nessa perspectiva entendemos que a escola não opera uma simplificação dos conhecimentos das ciências de referência ao fazer uma seleção entre o que está disponível da cultura num dado momento histórico em sua tarefa de tornar os saberes selecionados transmissíveis e assimiláveis. Ela opera a criação de um conhecimento capaz de responder as demandas de ensino e aprendizagens de crianças e jovens (adultos e idosos!) para responder a finalidade da sua existência como instituição social.

O conhecimento escolar é organizado com sentido próprio com vistas a atender os objetivos da sociedade pela qual foi criada, sendo as disciplinas parte integrante e fundamental desse processo. Nesses termos,

[...] a função real da escola na sociedade é então dupla. A instrução das crianças, que foi sempre considerada como seu objetivo único, não é mais do que um dos aspectos de sua atividade. O outro, é criação das disciplinas escolares, vasto conjunto cultural amplamente original que ela secretou ao longo de decênios ou séculos e que funciona como uma mediação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global. No seu esforço secular de aculturação das jovens gerações, a sociedade entrega-lhes uma linguagem de acesso cuja funcionalidade é, em seu princípio, puramente transitória. Mas essa linguagem adquire

imediatamente sua autonomia, tornando-se um objeto cultural em si e, apesar de um certo descrédito que se deve ao fato de sua origem escolar, ela consegue, contudo, se infiltrar sub-repticiamente na cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p.20).

No que tange à criação desse conhecimento na escola, estão envolvidos nesse processo professores, alunos, comunidade escolar, instituições de ensino superior, secretarias de estado e gestores locais. Em sua face prescritiva esse conhecimento está ligado à política educacional e ao contexto econômico, social e político e são expressos por leis, normas, programas, propostas e orientações que regem a educação. Esse conhecimento que se processa no funcionamento do sistema escolar faz com que seja possível compreender a escola como “uma trama de relações sociais, materiais que organizam a experiência cotidiana e pessoal do aluno com a mesma força ou mais que as relações de produção” (FERNÁNDEZ, 1990, p.152 *apud* SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007, p. 17).

Matéria com a qual se produz a prática pedagógica do professor, o conhecimento escolar no seu véis de seleção de conteúdo e sua forma de organização estiveram tradicionalmente vedadas ao professor, a gestão do conhecimento ficou ao encargo dos órgãos oficiais prescritores de currículos. Mas, se estivermos corretos em afirmar que o conhecimento escolar é matéria da prática pedagógica do professor como ele se apresenta nesse fazer? Para Sacristán (2000, p. 188),

[...] o professor não tem muitas oportunidades de tratar essas dimensões epistemológicas dos métodos didáticos e dos currículos, nem são com frequência, sequer discutidas no transcurso de sua formação. Suas posições a respeito, ainda que sejam implícitas, costumam ser adquiridas por osmose e não é fácil que possa expressá-las de forma vertebrada e coerente.

Nesse cenário, Margarida compreende o conhecimento escolar como:

[...] o conhecimento que a gente produz na escola é um eco [...] reflexo do conhecimento acadêmico, teórico, que você acumulou, que está disponível nos meios de comunicação, na internet, nos livros, mas ele é um conhecimento mais próximo da realidade [...] conhecimento também que tem que ser construído a partir da realidade do aluno, no contexto histórico no qual a escola se insere, no qual o aluno se insere e o próprio professor. [...] Ele tem que estar constantemente reavaliado, reconstruído a partir desses elementos específicos.

Em Margarida, a instância universitária é que define o conhecimento escolar, disponibilizados pelos meios de comunicação com destaque para a internet e nos livros, fazendo a ressalva que esse conhecimento não é o mesmo da academia já que no contexto da

escola ele está mais próximo da realidade, entenda-se da vida concreta no ambiente escolar, outra inferência na matriz desse conhecimento é a realidade dos alunos, do professor e a demanda das reavaliações constantes a partir desses *elementos específicos* numa sociedade tecnológica e por derivação, veloz.

Para Margarida, o conhecimento escolar pode ser descrito como um diálogo hierarquizado entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento que é produzido na escola, fruto da mediação do contexto em que a escola está inserida, o aluno e o professor. Perspectiva importante na construção de sua prática docente como veremos no capítulo III, quando tratarmos sobre a Prática Planejada.

Para Dália, o conhecimento escolar:

[...] não é só conteúdo. Existem as relações interpessoais que são travadas e que são fundamentais [...] porque que eu falo também o conteúdo? Afinal de contas, o que é que está acontecendo? O aluno tem que passar no vestibular, se tem que passar no vestibular ele tem que ter tais e tais conhecimentos.

Dália traz a dimensão da interação entre as pessoas que compõe o universo da escola e os conteúdos como elementos constituidores do conhecimento escolar, afirma que, “[...] então, nesse sentido, é *conteudista* mesmo, viu! Então, eu acho muito triste [...] é extremamente tradicional e conteudista sim”.

Entretanto sua fala traz a decepção *‘acho muito triste’* da constatação de que o vestibular é o responsável pelo formato do conhecimento escolar ao mesmo tempo matriz de referência e gestor dos conteúdos. Como veremos na prática vivenciada-analisada o vestibular ou sua versão Enem pautam o currículo dos professores entrevistados e trazem um elemento novo de pressão: os alunos, que solicitam ou exigem um ensino voltado para aprovação no Enem e afins.

Alex também compreende o conhecimento escolar como derivado da “[...] relação mesmo na interação que eu vejo entre professor e escola, professores e alunos, a convivência nesse ambiente, que é cheio de nuances, como eu vou encarar, como eu vou me portar, o que é que eu tenho que fazer e como eu vou interagir com os outros professores”. A ideia de conhecimento escolar aqui aparece como uma “teia” que alinhava diversos sujeitos do processo educativo.

Tereza reflete que embora os parâmetros para o conhecimento seja o livro didático é necessário ir além do prescrito partindo do perfil dos alunos.

[...] hoje eu vejo que o conhecimento que é transmitido na escola a nível de livro didático tem mudado, os próprios livros de história, por exemplo, têm mudado a questão dos formatos, as questões até de conceitos têm sido atualizadas [...] então, o livro didático é um manual, um incentivo para o professor e isso não tem dado liberdade para que esse conhecimento que o aluno tenha que adquirir, digamos assim que seja para ele relevante caminhe por outros lugares. Eu vejo que embora seja esse manual tem como o professor fazer seu planejamento indo além daquilo que está prescrito [...] a partir do perfil do seu próprio alunado.

Nesse ponto a compreensão sobre conhecimento escolar está identificada ao conteúdo dado pelo livro didático, com a ressalva da possibilidade de ampliar o planejamento levando-se em conta outro universo de “conteúdos”, agora reportando-se ao perfil do aluno.

Para Heitor, é através do conhecimento escolar que é possível compreender uma outra natureza de conhecimento que chega a escola com o aluno, como ele relata: “[...] esse conhecimento a gente compreende que o aluno não é uma folha em branco, ele traz um conhecimento importante seja da sua vivência, seja familiar, na sua vivência nos diversos organismos sociais, família, trabalho e a gente tenta fazer com que essa experiência não seja secundarizada”.

Ao fazer a escolha por não ‘secundarizar’ o mundo vivido do aluno, Heitor reconhece que o conhecimento escolar é atravessado pelas experiências que o aluno traz de todas as instâncias sociais a qual pertence. Mais do que um perfil do aluno que apreende seus contornos, Heitor está interessado na constituição social do sujeito que se forma e que é formado num mundo da vida.

Jacinto pensa a produção do conhecimento escolar como uma construção subjetiva do professor: “[...] essa produção do conhecimento fica muito restrito ao jeito do professor às vezes [...] O conhecimento nosso ainda depende do professor”. Nessa definição o professor é colocado no centro do processo. Ele reconhece que esse conhecimento escolar existente a partir da subjetividade, no entanto o professor restringe sua definição a apenas um participante, ainda que fundamental, do processo educativo.

Segundo Cássio,

[...] o conhecimento escolar se ele é trabalhado e atualizado sempre, tem sempre uma busca de atualização por parte dos profissionais [...] o conhecimento produzido para a escola é um conhecimento que serve para a sociedade agora não um conhecimento desatualizado, [...] conhecimento que é trabalhado na escola é o conhecimento que foi historicamente construído pela humanidade.

Aqui é o conhecimento construído ‘para a escola’ pelas ciências de referências num trajeto da universidade para a escola, conhecimento escolar como o currículo. Nessa fala não aparece o mundo vivido pelo aluno, todavia Cássio, em diversos momentos da entrevista, estabeleceu a relação necessária para construção da sua prática de ensino entre o mundo vivido do aluno como elemento constituidor do processo de escolarização.

Diante das elaborações sobre educação e escola e o conhecimento escolar dos professores, não é possível que compreendamos o currículo restrito à sua face administrativa sem levar em consideração na sua constituição outros conhecimentos além dos prescritos pelas instâncias oficiais: universidade, secretarias de educação, livro didático. Compreendo que esse último segue as normas prescritas oficiais para elaboração do seu produto, mas que em sendo mercadoria também está obrigado a dialogar com seu público consumidor: professores e instituições universitárias.

Na contemporaneidade, currículo tornou-se um termo polissêmico. De origem latina deriva da palavra *currere*, que remete a carreira referindo-se a um caminho que deve ser percorrido. Etimologicamente remete a Grécia Clássica de Platão e Aristóteles, mas seu uso ganha escopo na linguagem pedagógica quando a escolarização se torna um movimento de massa e carece de um sistema regulador (SACRISTÁN, 2007).

Devemos ter ciência que “a luta para definir um currículo envolve prioridades sócio-políticas e discurso de ordem intelectual” (GOODSON, 2008, p.28). Com a elaboração desse discurso estabelecem-se modelos de professores, de alunos, de escola, de sociedade, de políticas afirmativas, de disciplinas e de modos de ser na convivência social.

O discurso que constitui o currículo não possui teor meramente informativo/regulador antes diz respeito a produção de sensibilidades, modos e jeitos de ser no mundo na relação consigo mesmo e com o outro, maneiras de agir, sentir e atuar sobre a sociedade. Aprender na escola é aprender uma determinada maneira de interpretar o mundo e o seu lugar nesse mundo.

Lembremos, como discutido no capítulo I, que existem diferenças e conflitos entre o currículo prescrito (documentos reguladores da prática), normativo e elaborado pelos representantes do poder educacional instituído e o currículo vivido (praticado em sala de aula), “o que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece [...] devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação” (GOODSON, 2008b, p.78.).

Nesse movimento, professores são sujeitos ativos que trazem seus significados próprios em certas condições de trabalho cuja mediação está “contaminada de toda a cultura do professor e não apenas dos conhecimentos concretos sobre a área ou disciplina que lhe compete ensinar” (SACRISTÁN, 2007 p.144), por vezes refletindo ou refratando as propostas curriculares. Esse movimento em Dália tem dois elementos principais: o professor e o aluno, ela afirma: “[...] currículo tem que ter uma aproximação maior tanto do professor quando do aluno”.

Com uma visão de currículo voltada para cumprimento da legislação sobre o tema Jacinto nos diz que: “[...] O currículo ele tem que ser baseado nos PCNs. Sempre defendi essa base comum, agora dentro dos currículos tem que ter algo que seja a cara da escola”. É a defesa da proposta do “currículo oficial” prescrito do Estado elaborada em 1997 para ser uma referência nacional para a organização da escolarização.

Esse movimento remonta a década de 1980 com os debates sobre a educação no Brasil, desdobra-se daí a Lei de Diretrizes e Bases para Educação (9.394/96), em 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais para atender o ensino básico em suas modalidades de ensino, produzidos por diferentes equipes e em diferentes momentos: séries iniciais – 1997, séries finais do Ensino Fundamental– 1998, Ensino Médio – 2000, educação de jovens e adultos 1996/2002.

Conforme Caimi (2001, p, 161), tomados como referência os PCNs para elaboração de novas propostas para o ensino de história “teremos a flexibilidade, a autonomia e criatividade como critérios de trabalho. O documento aponta como ‘sugestão’ a História regressiva (do presente para o passado) sem ordenação temporal e o ensino por eixos temáticos” para o ensino fundamental. No Ensino Médio, os eixos temáticos foram substituídos por competências e habilidades – representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural (BRASIL, 2008).

Para Alex, o currículo serve para “[...] nortear exatamente o que você quer e o que deve ser feito na sala de aula”, currículo como organizador da prática docente. Em Margarida, o currículo “[...] é um norte, nele tem que estar presente a questão da interdisciplinaridade, da contextualização, dos conceitos básicos, das estratégias teórico-metodológicas. Cada sala de aula é uma realidade, então você tem que adaptar muito o seu currículo a essa realidade”.

Em Alex e Margarida, o ensino baliza suas concepções sobre o currículo, na realização da atividade própria, planejada, a prática de ensiná-lo modifica suas intenções iniciais e seus fins pretendidos.

Heitor aponta para o distanciamento da relação entre produção e execução de propostas curriculares: “[...] o currículo de história é feito por intelectuais [...] uma coisa é você construir um currículo dentro da academia outra coisa é um currículo capaz de vivenciar a realidade do aluno [...] currículo tem que dialogar com o campo da interdisciplinaridade e principalmente com o foco principal a aprendizagem dos alunos”.

Questão central na discussão do conhecimento escolar e do currículo, apresentada por Heitor, diz respeito a falta de correspondência entre currículo acadêmico e a apropriação desse currículo no ambiente escolar. Sabemos que universidade e escola compõem contextos externos e internos de produção do conhecimento, ambas estão mergulhadas no sistema sócio-político-econômico da sociedade pela qual foram criadas sendo este o primeiro referencial para compreender o currículo que realizam. Todavia esse não é o único, as políticas públicas para a educação, suas modalidades de ensino e sistemas de avaliação, os materiais didáticos produzidos, os grupos acadêmicos que “lutam” para estarem representados nos currículos escolares, a família e outros segmentos sociais atravessam o contexto de realização do currículo escolar (SACRISTÁN, 2007).

Acreditamos que o currículo acadêmico possui lugar de relevância em dois momentos principais: no processo de formação do futuro professor (aprendizagens formativas) e na consultoria para construção dos documentos reguladores ou orientadores do ensino.

Repensar o currículo para e inverter sua ordem de proposição é que Cássio defende:

[...] o currículo ele precisa ser repensado, ele não atende mais, ele precisa ser ressignificado, [...] a gente só vai conseguir produzir um bom currículo quando nós fizermos uma avaliação profunda da forma como nós estamos trabalhando, esse nós aí é nós escola, não adianta a gente querer um currículo de cima para baixo lá do MEC para cá [...] é possível a gente colocar nesse currículo uma determinada carga horária, é preciso que a gente democratize mais o currículo no sentido de abrir um espaço maior para a área de humanas [...] podemos criar uma disciplina relacionada a cultura local, isso é a escola que tem que fazer, eu acho que antes de fazer um currículo vim de cima para baixo a gente tem que fazer que o currículo seja construído nas escolas a partir de suas realidades”.

Em tese, esse movimento é possível, uma vez que a elaboração do projeto político-pedagógico está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, artigo 12 incisos I e IV, determinando que:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino terão a incumbência de elaborar e executar suas propostas

pedagógicas e articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (BRASIL, 1996).

E o artigo 13 inciso I e II da referida lei estabelece que: “os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir o plano de trabalho segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996), assim, teoricamente há o lugar para a escola desenvolver um projeto político e pedagógico (PPP) com fins a contemplar as demandas do seu contexto local, o PPP é considerado um documento de descentralização para autonomia educacional, resultado das decisões que envolvem toda a comunidade escolar.

Sobre o PPP da escola onde trabalha Cássio nos informa que:

[...] falta apenas uma reunião com toda a comunidade para que a gente possa fechar mas assim, já tem todo o levantamento dos dados, a questão da fundamentação teórica, da justificativa, dos procedimentos, tá faltando apenas uma discussão ampla com todos porque a gente fez por áreas, área de humanas, área de exatas, área das ciências naturais, foi fazendo com a orientação do Pacto, praticamente está pronto, porque a escola já tinha mas sumiu.

Na escola na qual Cássio trabalha, a construção o PPP se deu por áreas do conhecimento, demarcando que os tempos de encontro e diálogos estão interrompidos pela dinâmica de tempo da escola e organização das disciplinas em suas áreas específicas e sob orientações e condições espaços temporais dados pelo Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio¹⁵.

A refeitura do PPP da escola de Cássio coincide com a implementação na escola da política do pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio sendo orientada por ela. A questão sobre a validade do currículo colocada por Cássio em termos de ressignificação esbarra nas condições materiais da realização do seu ofício, com as demandas de uma nova política pública e no *ethos* constituído das disciplinas.

Repensar o currículo nesse contexto, como propôs Cássio, implica em espaços e tempos de diálogos com a comunidade escolar que extrapolam o tempo escolar previsto; modificar a carga horária das disciplinas implica na reestruturação dos graduados nas áreas da matemática e da língua portuguesa na estrutura da escola, devido a maior carga horária dessas

¹⁵ O pacto pelo Ensino Médio é resultado da parceria entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e SEB, por intermédio da Secretária de Educação Básica (SEB), instituído através de Portaria Ministerial n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013 (BRASIL, 2013) e regulamentada pela resolução n.º 51, de 11 de dezembro de 2013 (BRASIL, 2013), e que possui dentre suas ações referenciais a formação continuada dos professores do ensino médio.

disciplinas na estrutura escolar, o que implica em disputas de poder entre as comunidades acadêmicas historicamente construídas como discutidas no capítulo I, esses elementos tornam a ressignificação do currículo uma proposta urgente e árdua no ambiente escolar.

Dessa maneira, como nos lembra Silva (2004, p. 150),

[...] não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

O currículo se apresenta nas falas dos professores com sentidos variados: prescrição, livro didático, dicotomia entre teoria e prática, construção cotidiana, protagonismo dos professores e alunos. Essa polissemia reforça a ideia de currículo como artefato social carregado de experiências coletivas e individuais. Para além dessa visão geral de currículo, nos interessa saber o que os professores pensam sobre sua disciplina: a História.

3.6 Conceito de História

Uma das tarefas da educação é fazer com que os “recém-chegados no mundo”, para usar uma expressão de Hannah Arendt, saibam que podem ocupar um lugar nele. A busca pelo estabelecimento de uma relação singular com esse lugar e sua memória deriva, em grande parte, da faculdade do pensamento – no pensar sobre o mundo, na indagação do seu sentido, na tarefa de torna-lo nossa casa. Nesse cenário, a disciplina é o “pedaço do mundo” que o professor deve conhecer com profundidade para apresentá-lo aos novos (ALMEIDA, 2009).

Sobre a disciplina de História, Margarida relata “[...] eu me lembro que com 11 anos, eu fui num consultório de um médico, pegando uma revista sobre o Egito e anotando as coisas que eu achava interessante, sempre gostei muito de ler temas relacionados a história”; Alex afirma que: “[...] não precisava estudar [...] no fundamental eu sempre estava um ou dois capítulos a frente da professora, quando ela dava o assunto eu já tinha lido o capítulo”. Ambos trazem desde a infância suas relações com a disciplina História, Margarida pela empatia com as temáticas da área e Alex pela facilidade que possuía com a disciplina.

O gosto pela leitura “atraem” para as temáticas históricas, o lugar da leitura é destaque nas lembranças de Jacinto: “[...]quando eu descobri a biblioteca aos 11 anos [...]ali foi meu paraíso [...]” O gosto pelas leituras com temáticas em história que os professores descobriram cedo foi ratificado no curso de graduação. Dália, Cássio, Heitor e Tereza encontram o gosto pela disciplina depois, como nos dizeres do filósofo Agostinho (Confissões 10, 27-29) para Deus: “tarde te amei, ó beleza tão antiga e nova”.

O conceito de história expresso pelos professores correlacionando seus aprendizados formativos e sua prática docente nos ajuda a compreender a dinâmica que a disciplina assume na sua relação com o currículo na execução do seu ofício. Heitor define a História:

[...] História é uma ciência importantíssima dentro de ambiente escolar enquanto disciplina, enquanto saber, porque ela possibilita que nós tenhamos a compreensão não só do foco de história, mas da manutenção do mundo que nós vivemos [...] é uma disciplina muito importante na formação profissional e, sobretudo cidadã [...] Então a disciplina de história, essa ciência nos possibilita vivenciar um mundo que é passado e o mundo que efetivamente está na realidade [...] traz no seu bojo essa liberdade de conhecermos a sociedade nas suas diversas faces e dos jeitos que elas estão.

Nesse relato, a dimensão educativa do seu trabalho ocupa a maior parte da definição. Revela um compromisso com a dimensão formadora do ensino, formação cidadã na medida em que a disciplina permite ao aluno conhecer com liberdade a diversidade de fases que as sociedades apresentam no tempo. Desse modo, o papel da instrução no processo de escolarização põe-se a serviço de uma finalidade educativa, confirmando o que diz Chervel (1990, p. 188) em seus estudos sobre história das disciplinas: “[...] sua função consiste, em cada caso, em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa. ”

Margarida entende que a “[...] história é construída por nós aí no nosso dia a dia, amando, sofrendo, trabalhando, dando aula, assistindo aula, na escola, na sociedade a gente tem que ter a consciência do que é a história, do nosso papel histórico, a gente tem que ter essa visão da continuidade entre passado e presente, do nosso papel na construção do futuro”. Essa finalidade educativa toma um véis político acentuado ao demarcar um compromisso com a contingência e com o futuro.

Ao trazer sua definição de História, Tereza nos faz lembrar do seu aspecto de singularização: “[...] a história traz a consciência enquanto pessoa”, a dimensão de encontrar-se no mundo, desdobra seu pensamento e dá ênfase ao aspecto político atribuído a pessoa: “[...] enquanto cidadão, de motivos de ser [e] estar e do motivo do querer, a história é também

um veículo que a gente tem de construção de saberes e de construção [...] do ser participante da sociedade”, a dimensão de intervir no mundo.

A mesma ideia de intervir no mundo aparece em Jacinto quando traz sua definição: “[...] história é indispensável para essa formação humana [...] Se ele [o aluno] entender história, ele é um psicólogo da sociedade [...]. A expressão “psicólogo da sociedade” nos faz pensar que entender História pressupõe compreensão sobre o que as pessoas pensam e se relacionam no mundo, em cada contexto histórico.

Em Dália o “pedaço do mundo” a ser apresentado aos novos não está restrito a história dos acontecimentos (l'histoire de l'événement), “[...] ela não trabalha só os fatos e os acontecimentos [...] trabalhamos essa questão do respeito ao outro enquanto ser [...] questões políticas [...] ela é fundamental mesmo no sentido de humanizar o aluno [...] dá muito para trabalhar esse lado mais humano e transformar esse aluno em uma pessoa mais reflexiva”.

Em Cássio sua forma é prontamente apresentada, traz consigo a definição teórica que sustenta seu modo de ver o mundo, o materialismo histórico dialético:

[...] a história está em crise nós temos que buscar novamente dá um eixo, um caminho para a história [...] a proposta da tendência marxiana é exatamente [...] compreender esse mundo real [...] não é sua consciência que determina o real é o mundo real que determina as nossas consciências [...] esse caminho aí que eu estou.

Opção teórica ratificada ao longo da sua docência, presente em sua prática desde as aprendizagens formativas nos grupos políticos do qual participou quando do ingresso no magistério e na graduação. Cássio relata:

[...] eu tô querendo inclusive voltar um pouco algumas coisas, principalmente o que nós discutíamos na universidade com relação a história dentro de um véis marxista, a sociedade capitalista e muito pensadores tentaram muito matar Marx e sua obra sem entender, sem estudar Marx, sem conhecer a obra marxiana muita gente passou a taxar, a queimar e eu vejo hoje que o que está posto para a história hoje, algumas vertentes da história, algumas tendências historiográficas colocadas aí ... acho que foi muito válido a escola dos anos 1930 com Marc Bloch e Lefebvre ou com a escola mais adiante com a pós modernidade, a história das mentalidades, todas as discussões foram válidas, agora muito se ... a história marxista e a gente está percebendo que é preciso que a gente retome alguns pontos principalmente aquilo que Marx fez e de certa forma muitos queimam Marx de que ele fez uma análise da história determinista, economicista, onde a economia explica tudo, quando não é verdade essa é uma visão equivocada da história, da análise da sociedade humana proposta por Marx, muita coisa que ele não disse, muitas coisas ele não escreveu, algumas tendências novas, então eu

acho que a gente precisa voltar a própria academia, os próprios professores de história que tiveram essas discussões tem que voltar e estudar melhor a tendência historiográfica marxista para nós pensarmos alguns desafios que está posto na sociedade, a história está em crise, a gente precisa voltar, principalmente porque estão esvaziando a história.

Transformar como processo no qual se adquire uma nova forma, em Cássio a História possibilita que o aluno adquira uma nova forma de ver o mundo e de se posicionar nele, esse processo se dá através da reflexão materialista e dialética da história. Cássio fundamenta sua prática em uma teoria que lhe ajuda a esclarecer situações, projetos e planos e ainda as consequências dos desdobramentos de sua prática.

Para Alex, a História: “[...]é uma brincadeira, é uma brincadeira de faz de conta, uma brincadeira de possibilidades”, a definição da História não segue o tom dado pelos demais professores de uma ciência/disciplina cuja finalidade é humanizar o aluno, formar o cidadão para intervir na sociedade, sem ênfase nos vícios político ou no sujeito capaz de compreender como o mundo determina a consciência, para ele a história como fruição mais próxima da literatura, com a qual é possível aprender (apreender!) “[...] a produzir a beleza com a narrativa, a criar deleite e prazer estético com o uso das palavras e dos eventos do passado” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 38).

Nos relatos dos professores sobre a História salta aos olhos o reconhecimento com a responsabilidade pelo outro (o aluno) e pelo mundo (a educação) a identificação do outro como seres ativos, portadores de voz e do mundo como a *casa da humanidade* com qual deve-se está comprometido através da ação construtiva (contínua ou de ruptura) de um lugar melhor.

3.7 Conceito de professor

Pensamos como Hannah Arendt que o educador (aquele que educa) é duplamente responsável: pelo mundo e pelas crianças, por isso começamos a discussão desse item com uma citação dessa autora sobre a educação e por derivação sobre os educadores.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não as expulsar de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender

alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDDT, 1990, p. 247).

Essa é uma tomada de decisão política que resulta em um posicionamento sobre o lugar do educador no mundo, uma vez que o educador é o representante do mundo e responsável por ele. Para Margarida, o “[...] professor hoje em relação ao tempo que comecei é um profissional mais desiludido, mais estressado, menos idealista [...] o professor tem que se reinventar mais, constantemente, para tentar atrair a atenção desse aluno”

A passagem do tempo age sobre o professor fazendo dele um sujeito desiludido e menos idealista, os dois adjetivos escolhidos por Margarida para caracterizar as mudanças que ocorrem com o professor nos dão pistas dos processos pelos quais é necessário passar para chegar a esse ponto. Desiludir-se significa ter vivido sob o signo de uma ideia que não teve efetivação concreta, mas na fala da professora essa desilusão se amplia para a redução do idealismo, isto é, uma restrição a capacidade de vinculação com um estado ideal das coisas.

Todavia ao mesmo tempo em que caracteriza o professor na atualidade estabelece o caminho para a superação desse estado das coisas: a reinvenção. Reinventar nos remete a ideia de tradição e inovação, um movimento que cria uma nova atitude, mas sem prescindir de um passado, cria o novo, não o inédito. Assim vincula passado e presente na constituição de nova forma de ser para responder as demandas do mundo, porque afirma, que: “[...] professor é um estimulador de sonhos, de questionamentos, de vontades”.

De modo semelhante, Alex, afirma:

[...] o professor de história hoje muitos estão céticos, estão tristes, sem padrão [...] os de história aqui da UESB, por exemplo, todos foram formados por professores trotskistas [...] quando nossos heróis assumiram o poder não morreram de overdose [...] perdemos o referencial, então isso causou uma descrença muito grande em muitos professores.

A fala de Alex nos traz a mesma perspectiva de Margarida, com maiores atribuições das motivações para o ceticismo e a tristeza, Alex fez seus estudos de graduação entre os anos de 1994/1998 e Margarida entre os anos de 1991/1995, formação inicial marcadamente marxista, Margarida também nos contou: “[...] Eu tive uma formação muito marxista. Eu recorro muito a eles”. Compreendemos que a desilusão e o ceticismo adjetivos com o quais eles caracterizam o professor da atualidade, estabelece relação com uma ideia sobre o mundo que não se efetivou, uma filiação intelectual advinda de uma formação inicial que rui quando em contato com a realidade do processo de escolarização e das políticas pública voltadas para

a escola em governos de esquerda, na leitura de Alex e na falência da escola na leitura de Margarida.

Margarida, como já apontamos, encontra na reinvenção um novo caminho viável. Alex aposta no próprio movimento histórico da sociedade como responsável por forjar novas correntes e, por conseguinte novo desejo. Dito de outro modo, Alex pensa o movimento da história como criador de novos horizontes, capaz de (re!) encantar professores, para ele o papel do professor: “[...] é parecido com o papel do filósofo no sentido de que ele tem que fazer esse grito, ele tem que levantar essa lanterna e avisar o que está acontecendo”.

Cássio nos traz, também, a ideia de transformação como atributo de ofício, o professor: “[...] ele é um transformador, ele não é um fazedor de cabeça, mas ele é uma pessoa que vai colocar na cabeça dos seus educandos para ele começar a pensar algumas coisas necessárias do mundo que ele vive sobre qual seja o seu papel de sujeito histórico na sociedade”.

Em Jacinto, encontramos a ideia do professor como um referencial para os alunos:

[...] eu acho que o professor de uma certa forma passa a ser um exemplo [...] uma espécie de espelho pra eles. Aí nós temos uma responsabilidade muito grande no que a gente fala [...] porque a gente acaba sendo pais, psicólogos e mesmo sem ter essa experiência, mas acaba que o acolhimento acaba sendo importante.

Ideia que também aparece em Dália: “[...] o professor hoje, coitado! Eu vejo o professor em geral, o professor é psicólogo, tem que dar conselhos, precisa ver a situação do aluno. O professor hoje está passando por uma situação em que ele tem que ter não sei quantas aptidões”.

Para Heitor: “[...] professor tem que incentivar e não construir barreiras [...] professor precisa ter essa sensibilidade de conhecer os diferentes alunos que ele tem em sala de aula”.

Enquanto para Tereza,

[...] eu não comungo com a ideia de que o professor seja um transmissor de conhecimento, eu não consigo colocar um fiozinho na minha cabeça e um fiozinho na cabeça do aluno e fazer uma transferência de dados ou de informações, então o professor ele até pode ser um mediador desse conhecimento [...] ele serve nesse sentido de andar junto com o aluno, assessorar o aluno e também ir em busca junto com o aluno de algo mais, o professor não tem o conhecimento pronto e acabado esse conhecimento se transforma da mesma forma que nós estamos em transformação todos os dias em todos os momentos, temos um acúmulo de conhecimento, um cúmulo de experiências que vai refletir nas nossas novas decisões nos nossos novos comportamentos.

A ideia de professor mais próxima do conceito do pedagogo: aquele que caminha com aluno, que na caminhada orienta o percurso a ser trilhado, apresentando os percalços antevistos pela sua experiência no ato de conduzir o outro. Momento no qual o professor descobre com o aluno as aprendizagens previstas e imprevistas do processo educativo.

3.8 Conceito de Aluno

O aluno é ponto de inflexão de todos os professores, em tempos diferentes, frustração e êxtase. Toda esperança no ato educativo escolarizado está feita em seu nome. A palavra esperança se aplica bem para adjetivar o que pensam os professores sobre os alunos. A palavra esperança tem sua origem no latim, ela é derivada de *spes*, que tem o significado de “confiança em algo positivo”, pois,

[...] sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança (FREIRE, 2009, p.11).

Para Jacinto, o aluno é “[...] peça fundamental, só que nem sempre a gente enxerga essa importância deles [...] então é alguém que no futuro depende de uma certa forma da gente”, ele compartilha com o aluno responsabilidade do seu futuro. Embora a própria afirmativa já apareça equalizada quanto ao seu alcance visto que nas condições de trabalho em que essa crença se insere a visão da importância do aluno é limitada em *algumas vezes*, podemos dizer: *em determinadas condições*.

Para Cássio, o aluno é [...] nosso bem maior, sem o aluno tudo que estamos fazendo aqui se perde, nada tem sentido[...] o patrimônio de uma escola é o aluno [...] ele é o autor principal”. Há uma compreensão que sua relação com o aluno é uma extensão do compromisso consigo próprio, sua existência profissional deriva e é derivada desse outro, o aluno.

Para Margarida o aluno não “[...]é uma tábula rasa, uma folha em branco [...] aluno está aqui com uma postura, que é a postura de todo ser histórico na sociedade, é a postura de negociar e através da negociação resolver os conflitos”. O aluno é visto com alguém portador

de um patrimônio pessoal que deve ser interpretado pelo professor como um sujeito histórico com seu pleno direito e capacidade de estabelecer relações desiguais de trocas.

Para Heitor, o aluno é: “[...] a espinha dorsal da escola”, compartilhando da mesma ideia de Cássio, todavia apresenta particularidades dos alunos classificados a partir dos turnos nos quais eles cumprem as séries de escolarização, desse modo diz

[...] temos alunos dentro da mesma escola de forma diferente, o aluno do matutino, vespertino em regra tá focado além do mercado de trabalho tá pensando no vestibular, você tem o aluno noturno que é um aluno sobretudo trabalhador que o foco dele é muito mais concluir o Ensino Médio depois do fundamental e isso impõe determinadas ações ao professor.

Para além das particularidades socioeconômicas que classificam os alunos a partir dos seus objetivos com a escolarização trazidas por Heitor, Dália ao definir o seu pensamento sobre o aluno, nos traz sua singularidade como elemento radical, refaz para si a pergunta “[...] O que é o aluno? [...] É uma coisa complicada, aí eu falo assim: nós esperamos muito do aluno. E o aluno, quem é? É mais um ser humano, uma pessoa como nós, só que cada um com uma infinidade de universos. Cada aluno é um mundo”. A questão da diversidade, do direito à diferença: cada um de nós é um ser humano, cada um de nós é singular na relação com suas pertencas, essa compreensão de Dália entra em conflito na escola como uma estrutura criada sem a preocupação com a heterodoxia.

Em Alex, esse habitante do mundo escolar define-se pelas características psicológicas que deve apresentar “[...] aluno pra mim ele tem que ser meio louco, meio contestador, adoro aluno que pergunte”, aqui a interação com autonomia deve ser a característica principal do aluno.

Se propuséssemos uma síntese das falas desses professores, ela não poderia ser elaborada sem criar ao mesmo tempo e no mesmo ponto tanto o lugar do professor quanto a definição do aluno, ficaria assim: o professor é um ser responsável pelo futuro de alguém que estuda, que não é uma tábula rasa nem uma folha em branco, é uma pessoa que traz consigo infinitos universos, meio louco, meio contestador e desiguais.

Na fala de Tereza não há propriamente uma definição de aluno, para falar sobre a questão proposta ela apresenta um contexto e sua compreensão sobre ele, vejamos:

[...] um estudante hoje usa o ambiente escolar para outras coisas que menos o que deveria ser em termos de conhecimento educacional de estudo. [...] falta-lhe uma consciência também de que a escola é necessária [...] veem a escola como um ambiente de fuga da família, da rua, ou um ambiente que ele se sente socializado por estar com os amigos que faz tudo na escola que

não pode fazer em casa [...] não tem uma consciência enquanto cidadão, enquanto filho, enquanto neto [...].

O texto trata sobre os usos da escola pelo estudante¹⁶ para fins no qual o aprendizado formal está secundarizado. Nesse cenário a escola é para o aluno um lugar de fuga que no imaginário docente parece se configurar como refúgio para uma negação de uma experiência de enfrentamento e também de constituição de uma experiência que o permita resistir ou enfrentar isso que a professora chama de “lá fora”. E, por ser esse espaço onde as experiências se constituem, a escola não apenas está no (mundo!) lá fora, ela é o mundo ordinário, um mundo que é constituído de diversas experiências. Para Tereza,

[...] a criança ou adolescente que hoje é estudante e que se encontra nos padrões atuais não pode ser culpabilizado de tudo que vem acontecendo, mas, também, há que ser trabalhado que ele precisa tomar também um posicionamento de consciência de prática a partir da sua própria vivência, a questão da ingenuidade já não cabe mais, a criança desde que começa a se relacionar com as pessoas ela já começa a entender o que é certo e o que é errado, até mesmo sem que seja explicado os próprios exemplos, a prática em si é o exemplo maior.

Em sua reflexão Tereza compreende que a ausência de outras instituições como a família na sua função de educar os sujeitos para seus papéis sociais não tem sido cumprida e isso reflete na compreensão do aluno sobre o que se espera dele na escola. Mesmo afirmando que a aluno não pode ser ‘culpabilizado’ por esse estado das coisas, acredita que o aluno ao estabelecer relações sociais é capaz de compreender o sentido de suas ações e escolher entre o certo e o errado.

É certo que vivemos tempos de múltiplas crises e que uma delas é a crise da autoridade, que não se confunde com autoritarismo, essa crise de autoridade na família é um fenômeno complexo que envolve uma abrupta desestruturação de vínculos formativos num contexto histórico de desigualdade social e de valores em uma sociedade experienciada sob o signo do consumo. Consumo que não se restringe a acumulação de coisas, mas a sua fruição imediata e instantânea, vivemos num mundo onde há uma veloz mudança no modo de fazer, pensar, de atuar e no mundo da criança e do adolescente nos modos de sentir.

Inevitável que a crise de autoridade refletisse na vida escolarizada, a autoridade docente é necessária ao processo de aprendizagem por isso talvez a questão não seja refletir sobre a ausência de consciência do aluno, mas sobre qual consciência ele traz sobre ser neto,

¹⁶ Tereza e Cássio preferem o termo estudante a aluno, embora ambos usem o termo aluno com o sentido de estudante em suas entrevistas.

filho, cidadão e aluno e como ela se constitui na cultura escolar. Perguntemos sobre as experiências que eles trazem sobre ser filho, cidadão e aluno, para partindo desse ponto construir dialogicamente a ideia sobre aprendizagens.

A prática docente está diretamente relacionada às ideias que os professores têm sobre os alunos:

[...] esses ‘outros’ que entram em nossas salas de aula e seminários e nos miram a nós, seus outros; esses outros que deliberadamente se fazem a si mesmos ‘outros’, ao mesmo tempo em que nós fazemos deles os nossos ‘outros’ (embora eles o façam de forma diferente – e isso é importante) (BIRGUM, 1995, p. 212, grifo do autor).

Aluno é uma categoria social e historicamente construída como nos lembra Sacristán (2005, p.13): “[...] o *aluno*, como a *criança*, o *menor* ou a *infância*, em geral, são invenções dos adultos, categorias que construímos com discursos que se relacionam com as práticas de estar e de trabalhar com eles”. No movimento de trabalhar com eles e optar pela estratégia da consulta ao aluno, o professor em sua prática docente poderá fazer uma mudança nas relações hierárquicas, sem transferir a responsabilidade do êxito ou fracasso para o aluno, desconsiderando as demais condições implicadas nesse processo.

Levar em consideração a vida do aluno para obter êxito e prazer na prática docente é a fala recorrente entre os professores entrevistados, como veremos no próximo capítulo, esse movimento, entretanto não se confunde com o estabelecimento de um espaço constituído para dá voz ao aluno, ele continua sendo a voz dissonante que traz o futuro e, portanto, impele o professor a mudança.

4. A REFEITURA CURRICULAR: A EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR NA ELABORAÇÃO DE SUA PRÁTICA DOCENTE

Neste capítulo, apresentamos os desdobramentos e os significados das falas dos professores sobre o que fazem. Discutimos neste ponto a maneira como as professoras compreendem sua prática de ensino, por quais lógicas de sentidos apresentam suas concepções sobre o ensino de História e como elaboram ações buscando construir um sistema capaz de contemplar a dinâmica ensino e aprendizagem na disciplina. A maneira como tornaram-se professoras, as razões práticas e seus afetos que tornam inteligível seu destino ou dito de outra forma: aquilo que se constitui em suas próprias vidas do ângulo da profissão.

Por prática de ensino entendemos todas as ações mobilizadas pelo professor para realização de um dado objetivo, no qual se interpenetram suas experiências de vida, crenças e valores, os conhecimentos de formação (inicial e continuada) e a relação estabelecida com o outro, que na escola estão representados pelo diretor, coordenador, pai, demais funcionários da escola e principalmente o estudante, prática essa situada no tempo e em determinado espaço.

Na relação com o outro na escola, temos um encontro face a face, falar sobre prática é dizer desse encontro, tratar sobre a escuta e o silêncio, a presença e a ausência, a coletivização do convívio ou o isolamento (LÉVINAS, 2009).

Acreditamos que o formato do conhecimento produzido pelo professor está intimamente relacionado às percepções que possuem de si mesmo e as projeções que fazem de si. Formas de conhecimento que estão imbricadas na construção da identidade pessoal (GOODSON, 2008a). Por isso a reconstrução pessoal da experiência é o ponto de partida para compreensão do fenômeno social: prática pedagógica docente, que partindo do particular amplia-se para além do que é microscópico e anedótico, para ser possível perceber as ligações entre a experiência vivida pelos professores e as relações sócio-políticas-econômicas e culturais da sociedade, nos quais estão inseridos (THOMPSON, 1981), buscando esclarecer “as escolhas, as contingências e as opções oferecidas ao indivíduo” (GOODSON, 2008a, p.113) para compreender suas práticas docentes analisando os modos como se fizeram professores, na medida sartreana daquilo que *nós fazemos do que os outros fizeram de nós*.

O capítulo está organizado em dois tópicos: “prática do professor: prática planejada” e “prática vivenciada-prática analisada”. Sendo a prática planejada aquela elaborada pelo professor com fins de organização de sua prática docente, em parte para cumprimento burocrático, em outra parte para contemplar as demandas que o ensino de História encerra, ensino que implica a relação entre a finalidade, a ação e o resultado. A partir da montagem dessa organização buscamos compreender com quais conhecimentos dialoga o professor, suas escolhas metodológicas e a relação dele com os documentos reguladores do Estado. A prática vivenciada diz sobre as relações de professores e estudantes, professores e professores, professores e direção, professores e coordenação, professor e ensino; e a prática analisada é o pensamento do professor sobre sua prática planejada e vivenciada passada pelo crivo da sua condição material de existência no ofício de professor.

4.1 Prática Planejada

A prática planejada do professor refere-se a todo processo elaborado para sua efetivação na relação ensino aprendizagem com os alunos, a gestão da escola e o conhecimento histórico. São práticas elaboradas na estruturação do seu cotidiano intra e extraescolar para dar conta do seu ofício. Veremos como elas ocorrem em suas aulas, planos de cursos, plano de aulas, nas dinâmicas estabelecidas com os alunos.

As bases teóricas dos professores entrevistados passam por autores que representam movimentos historiográficos e literários. Formados entre o final da década de 1980 e a primeira metade dos anos 2000, os autores de quem se recordam ao serem provocados pela entrevista nos chamam a atenção:

Professor	Graduação em História	C.H.	Autores citados
Dália	1983 – 1987	40h	[...] não me lembro de nome de autores mas tem um autor que conta a história da mitologia grega que eu acho fantástico.
Cássio	1990 – 1995	60h	Nilton Duarte, José Santos, Dermeval Saviani, Eric Hobsbawm.
Margarida	1991 – 1995	40h	Caio Prado, Celso Furtado, Laura de Melo de Souza, Dea Fenelon, George Duby, Eric Hobsbawm, Dostoievski, Jorge Amado,

			Clarice Lispector.
Tereza	1994 – 1998	40h	Marx Weber, Marx, Durkheim, Foucault, Hegel, Le Goff.
Alex	1994 – 1998	60h	Pavlov, Skinner, Humberto Eco, Gabriel Garcia Marques.
Jacinto	1998 – 2005	40h	Eric Hobsbwam, Rubem Fonseca, Rubem Braga, Luiz Fernando Veríssimo. Machado de Assis, Carlos Drummond, Mário Quintana.
Heitor	1999 - 2003	40h	Le Goff, Marx, Engels, Lenin, Ciro Flamarion Cardoso, Eric Hobsbawm.

Autores clássicos ligados à teoria da História, Sociologia e Filosofia, algumas referências ligadas à Psicologia e à Literatura, referências construídas ao longa da trajetória de vida dos professores, uma recorrência a autores marxistas que ressoa da formação o currículo do curso de História durante a década de 1990 na UESB.

Na sala de aula, o professor apresenta ao aluno e a si mesmo o “pedaço do mundo” que lhe cabe “é um espetáculo cheio de vida. Cada aula é uma aula”.

A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa. Na sala de aula se evidencia de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica (SCHMIDT, 2001, p. 57).

Em torno da aula, gravitam diversos conceitos: planejamento curricular, conteúdo, metodologia, referencial teórico, objetivos, tecnologias educacionais, material didático, documentos reguladores, recursos materiais e aluno. Compreender como os professores operam esses conceitos na construção da sua prática planejada nos auxilia a depreender como essa prática cria os elementos constituidores da aula. Dito isso, concordamos com Acosta (2013, p. 190), quando afirma que:

[...] os professores não decidem suas ações no vácuo, mas no contexto da realidade de um posto de trabalho, em uma instituição que tem normas de funcionamento, às vezes estabelecida pela administração – em outras ocasiões, excessivamente determinadas -, pela política curricular, pelos órgãos de governo de um centro ou pela simples tradição.

No entrelaçamento dessas esferas (instituição e suas normas de funcionamento, políticas públicas), sobre a elaboração das aulas Cássio relata: “[...]A aula você tem o plano

maior, o plano da unidade com os conteúdos que você estabelece que você vai trabalhar e aí para cada tema daqueles você faz um roteiro do que você vai trabalhar”. Cássio não elabora planos de aula como desdobramento do plano de curso anual ou do plano da unidade, como nossos demais entrevistados ele elabora roteiros, compreendido aqui como itinerário de viagem, um percurso que se pretende seguir para partindo de um lugar se chegar a outro.

Os professores entrevistados partem algumas vezes do mesmo lugar e fazem itinerários distintos, outras vezes partem de lugares distintos e fazem o mesmo itinerário, vejamos como faz Cássio:

[...] por exemplo: ditadura militar. Você desenvolve aquilo que você vai usar, se você vai usar um filme, que questões você vai levantar, qual tipo de avaliação, uma discussão dialogada participada, escritos, eu tenho buscado muito dos alunos a redação, um tema que eu proponho a partir da discussão e peço a eles que façam uma redação de 25 linhas, aí tem isso de fazer a redação e tem as apresentações que no Ensino Médio a gente faz muitas apresentações durante aquela unidade, por exemplo eu só trabalho com seminário na 3ª unidade, 1ª e 2ª não, 4ª não, só na 3ª unidade, é mais o menos isso: o tema e aí você destrincha no roteiro. (Na 1ª unidade você trabalha mais com qual metodologia?) Minidiscussões, aula expositiva, é importante colocar isso aqui que nós tomamos certa aversão a aula expositiva, porque aula expositiva? Ah, a pessoa até 15 minutos tá atenta, sim! Não é também aula expositiva todo dia, todo dia aula expositiva, mas você não pode tirar isso do professor de fazer a exposição.

Cássio utiliza uma diversificação de recursos em termos de metodologia e aponta a aula expositiva como algo necessário, mas que não pode ser uma rotina. De maneira aproximada a de Cássio, Margarida conta que:

[...] sou muito preocupada com a questão teórica, então geralmente eu pego vários livros, aí eu faço um fichamento dos pontos, dos temas que eu devo abordar do ponto de vista teórico. Eu trabalho muito com aula expositiva, que eu acho que é um erro meu, mas eu tento estabelecer uma exposição dialogada, nem sempre consigo, 80% das vezes não consigo, mas eu tenho uma visão ainda tradicional, acho que a matéria História ela depende muito ainda, pelo menos nesse primeiro momento, da fala do professor, pra tentar despertar no aluno essa vontade de dialogar, pensar, discutir, de criticar, de interrogar.

Seu planejamento vincula-se a dimensão teórica da disciplina, na qual a exposição é feita pelo professor centrada em sua abordagem. Lopes (2011, p.37), em sua argumentação sobre a aula expositiva e outras técnicas de ensino defende que “uma alternativa para a dinamização seria a variação das técnicas de ensino utilizadas; ou seria a introdução de inovações nas técnicas já amplamente conhecidas e empregadas”.

Deter-nos-emos um pouco para pensar sobre a aula expositiva técnica recorrente para nossos entrevistados e “meio de transmissão de conhecimento na sala de aula [...] desde o plano pedagógico dos jesuítas” (LOPES, 2011, p.38). Uma técnica antiga, no Brasil marco inicial do processo educativo nacional reinante até a década de 1930. As críticas a essas técnicas gravitam em torno do seu caráter verbalista e centrado no professor, profissional responsável pelo processo educativo, aquele que domina os conteúdos fundamentais a serem transmitidos aos alunos, num termo a pedagogia tradicional, com base nela as escolas eram organizadas em classes “contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente” (SAVIANI, 1999, p. 18).

Sem os resultados esperados, a pedagogia tradicional é questionada e dá origem a outra teoria da educação que num movimento entre permanência e ruptura com a anterior mantém a ideia da escola com fins a equalização social mas tira do centro a figura do professor e seu lugar centra-se o aluno, nesse cenário,

[...] o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc. Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido (SAVIANI, 1999, p. 19).

A escola nova, 1932, uma teoria aberta a experimentação sustentada nos fundamentos da biologia e psicologia, cuja síntese tornou-se clássica na definição sobre a aprendizagem, dando importância não no aprender em si mesmo, mas na capacidade de aprender a aprender, “novas técnicas de ensino foram assimiladas pelos professores, que abandonaram a aula expositiva como atividade predominante em sala de aula” (LOPES, 2011, p. 39). No meio a mudanças políticas e econômicas vivenciadas no Brasil nas décadas de 1950-1960 o direcionamento educacional também mudou. A partir de meados da década de 1960 predominou no discurso e nas políticas educacionais a pedagogia tecnicista que “recolheu” da escola nova a preocupação com os métodos e instrumentos de ensino e radicalizou seu lugar na concepção sobre o ensino e a aprendizagem. No centro do processo estava a organização racional dos meios, na implementação de um caminho eficiente para uma resultado eficaz,

professores e alunos são elementos secundários, executores de uma proposta elaborada e conduzida por especialistas (SAVIANI, 1999; GÓMEZ, 1998). A aula expositiva ficou restrita ao desenvolvimento de habilidades técnicas do professor.

Na década de 1980, novas teorias são forjadas sob o nome de Pedagogia Crítica deslocam a discussão das questões de métodos e instrumentos circunscritas a escola para relação entre a escola e o mundo social externo a ela, isto é, a escola e a prática social. A aula expositiva nesse cenário e as demais técnicas visam a reelaboração dos conteúdos transmitidos na escola, e nesse sentido a fala de Cássio inscreve-se nesse movimento,

[...] agora eu estou querendo propor, é até bom a gente está conversando porque nós já estamos propondo essas reflexões aqui nas AC, principalmente chamando a atenção para essa análise da pedagogia, eu estou muito discutindo a pedagogia histórico crítica, muito mais do lado do professor Dermeval Saviani do que de Felipe Perrenoud, tô muito mais para cá do que pra lá, tô muito mais tupiniquim do que suíço.

Sobre a elaboração da aula Alex nos traz outros elementos: “[...] a aula eu planejo em casa [...] eu não consigo planejar na escola, até por causa do movimento [...] entre 23:00h e 01:00h [...] aí eu vou produzindo os textos, adequando, fazendo as aulas vendo os avanços por turma”, com sua carga horária extensa (60h) e sua dificuldade em planejar em ambientes pouco silenciosos, Alex adotou a dinâmica de produzir em média 2 horas por dia durante a semana, seu autogerenciamento do tempo para elaboração da aula uma vez que não encontra a situação “ideal” para essa atividade nas Ac, aumenta sua carga horária de trabalho em pelo menos duas horas, trabalho não remunerado. Acrescente-se a isso o fato dos espaços da Ac estarem, como nos situa Alex “[...] mais voltadas mesmo para os projetos, o pacto do governo federal que abarrotou a gente de cursos on-line e não dá tempo da gente fazer mais nada”. Adiante, Alex, conta:

[...] eu não consigo preparar um texto uma semana antes da aula porque as vezes eu estou em casa depois do meu turno da noite estou mexendo com o computador, às vezes eu abro e vejo que o texto bate com a aula que eu vou dar amanhã cedo, vou para minha impressora e tenho meu material.

Os recursos que serão utilizados na aula são definidos alguns dias ou horas antes da sua aplicação em sala de aula o que configura uma organização da aula que comporta um grau considerável de espontaneísmo. Sobre o acontecimento da aula ele conta:

[...] hoje ela mais parece uma reunião de sindicato, informe da reunião e o que ocorrer, eu falo: gente a aula de hoje vai ser sobre tal assunto, faço a

explicação, dependendo das questões lançadas por eles, a gente avança, recua, que eu puxo muito, dependendo do meu dia eu faço a chantagem, já expliquei todo o assunto vou fazer algumas perguntas para vocês, valendo um pirulito, quem sabe?

[...] eu tento criar as possibilidades para a participação do aluno, mas quando ele se recusa mesmo porque não leu o material ou porque não fez alguma coisa aí eu tomo parte, aí ela torna-se mais expositiva, aí eu volto ao tablado.

Ele caracteriza sua aula como um sindicato porque a plenária (alunos) participa. Essa fala permite inferir que o que o professor chama de sindicato ocorre com a sua indicação do conteúdo e a participação da plenária com perguntas, utilizando em alguns momentos ‘objetos do desejo’ como recursos de troca. Sua aula é centrada no professor, responsável por estabelece uma relação dialógica com o aluno circunscrita nas questões propostas pelos estudantes que definem o ritmo do conteúdo explanado. Contudo, como veremos no item da prática vivenciada, Alex dialoga com os alunos na medida em que eles respondem a contento as expectativas para aula em caso contrário retoma o padrão da aula expositiva.

Jacinto tem outra forma de planejamento das aulas, ele diz:

[...] começo planejando mentalmente e aí você vem planejando, tentando ver uma metáfora que possa combinar com o conteúdo pra poder ficar mais interessante [...] Indicação de filme e a partir daí procuro ver um material sempre pegando aquela ideia da psicologia, né? 15 minutos você perde o foco quando você está só falando, aí faço aquela motivação, explico um pouco o assunto, tem um videozinho que é uma coisa pra poder fixar, uma investigação dentro do texto.

Partindo da assertiva psicológica de que a partir de 15 minutos de exposição o público começa a desfocar a atenção, Jacinto planeja sua aula diversificando os recursos utilizados no cumprimento do seu objetivo, sua base é o conteúdo que será ministrado no dia, desdobrando dele a escolha dos materiais que serão utilizados.

Como ato intencional a prática docente pressupõe uma organização que garanta sua efetivação, planejar não se resume a pensar recursos é pensar os objetivos para o tema/conteúdo, nesse sentido, o planejamento físico (plano de aula) é um material sobre o qual é possível fazer reflexões sobre o andamento da aula, as aprendizagens dos alunos e sobre a necessidade de adaptações. A dimensão didática da aula em Alex e Jacinto fica restrita a escolha das técnicas que serão utilizadas para viabilizar o entendimento do conteúdo. Não há registro, a materialidade desse processo fica no campo da memória, isto é: sabe-se de cabeça.

Dália, conta: “[...] todas as tardes eu passo planejando minhas aulas. No final de semana eu penso [...] às vezes eu estou no meu lazer, dá um estalo e eu falo assim. – Oh, boa

ideia! Vou trabalhar essa atividade. [...] penso educação o tempo todo”, seu processo de planejamento está diluído no decorrer dos seus dias, ela agrega conhecimentos com o que ocorre ao seu redor e chama a atenção para o fato de que: “[...] quanto mais o tempo passa, mais a gente vai amadurecendo as ideias e a gente pega coisas muito interessantes do dia a dia para discutir em sala de aula”, no seu ato de planejar a aula sua experiência com a prática docente aumentou a possibilidade de fazer conexões, ela segue contanto:

[...] eu vejo um filme, eu leio um livro e tem mil coisas que estão acontecendo e aí já me ajudam a planejar minha aula. Vou trabalhar tal conteúdo: o que eu planejo desse conteúdo aqui? O que mais se aproxima do aluno? [...] vou ao cinema, poxa, me deu uma ideia legal, então, no meu planejamento eu coloco aquela ideia. Escuto aquela música, poxa ela cabe perfeita ali naquele ponto [...] em cima dos objetivos, a minha expectativa. Então, é dessa forma que eu trabalho.

Sua carga horária está distribuída nos turnos matutino e noturno, partindo do conteúdo Dália busca estabelecer relações de sentido que possam interessar ao aluno, utiliza uma metodologia flexível, que comporta o uso das ideias pensadas em seu contexto de lazer, capaz de ser adaptada às demandas da turma com fins de atingir o objetivo proposto a partir do conteúdo definido.

Heitor nos diz sobre o planejamento das suas aulas,

[...] minhas aulas eu planejo não exclusivamente pelo livro didático, tá certo? Eu planejo se o aluno está aprendendo e se aquele conteúdo ele se adapta melhor de que forma é com um filme é com um debate, é com a parte teatral, é simplesmente aula expositiva, então me prende muito mais nesse sentido a uma variação enorme dependendo do conteúdo que a gente vai lecionar se é um seminário, um debate, o nosso planejamento se dá muito mais com o conteúdo que está relacionado. Mas nosso planejamento a gente faz na escola toda terça-feira é na escola planejando a prática e uma parte teórica [...] na escola o tempo não é suficiente [...] em regra domingo à tarde pra gente complementar o planejamento, é claro que durante a semana nos temos o tempo sobretudo a noite a gente acaba planejando, isso não é o mais comum [...] o domingo e a terça-feira no dia da atividade complementar.

Em seu planejamento ressalta o uso não exclusivo do livro didático dando ênfase a essa informação, partindo do conteúdo que será trabalhado com os alunos ele define a metodologia a ser utilizada, como os demais professores seu planejamento se completa em horário adicional aquele disponibilizado pela escola para esse fim.

Tereza traz o contexto da elaboração do seu planejamento:

[...] gente faz quando tem a semana pedagógica todo ano a gente tem um projeto de cunho maior, tem a participação dos projetos da secretaria de educação [...] a partir do plano inicial a gente tem um plano teórico, no entanto esse plano teórico a gente sempre brinca e diz que a teoria não condiz com a prática existe para as turmas algumas atividades que são colocados com atividades extras como se trata de Ensino Médio eu trabalho muito com produção do aluno, existe a leitura livro? Existe. Existe a leitura de texto fora dos livros? Existe. Existe uma produção aluno, mas existe, também, eu acredito muito na questão da oralidade, da expressão, dizer o que pensa o que sente, eu procuro trabalhar a minha aula nesse sentido dar mais voz ao aluno do que a mim, escutar mais o aluno do que um livro didático.

Contexto no qual apresenta a voz do aluno, sua participação como centro da aula.

Os professores apresentam seus modos de planejar e organizar a aula, “planejar significa a tomada de decisões sobre a atividade, estudo, organização, coordenação de ações para a realização de objetivos institucionais e sociais” (CRUSOÉ, 2010), o uso da teoria e o foco na aula expositiva de Cássio e Margarida como suporte para pensar os usos do conteúdo na sala de aula, o processo centrado no professor como na prática de Alex à aula com foco no aluno de Dália e Tereza. As aulas centradas nas metodologias, Jacinto e Heitor, todos partem do conteúdo da disciplina para estabelecer a relação do ensino e da aprendizagem para os alunos.

A realização entre o que é pensado e aquilo que se põe em prática é mediado pelas finalidades que os professores estabelecem, quando essas finalidades não ficam circunscritas no plano das projeções, reduzidas a meras intenções, mas ao contrário são seguidas por uma vontade de realização, para que isso aconteça é necessário o conhecimento do seu objeto, dos meios e instrumentos para transformá-lo e das condições que atuam viabilizando ou obstaculizando a produção de um determinado resultado (VARQUEZ, 1977). Para compreender como ocorre a realização entre as finalidades dos professores na relação com seu objeto, meio e instrumentos analisamos a relação que os professores estabelecem os conteúdos da disciplina de História.

A professora Dália na relação que estabelece com os conteúdos de História, opta por aqueles,

[...] que são um gancho, por exemplo, [...] se eu trabalho Iluminismo eu não posso deixar Revolução Industrial, eu tenho que falar sobre as independências no continente americano. Então, está tudo assim interligado [...] o Iluminismo é fundamental, ele é uma mudança de pensamento, revolução industrial eu não posso deixar de trabalhar porque é uma mudança de comportamento, de ideias e vai ter todo o mundo modificado por conta da revolução industrial. Eu vou falar sobre o Brasil, Brasil colônia mesmo que

eu não trabalhe todos aqueles momentos, a questão do pau Brasil, da cana de açúcar, do ouro [...] eles são importantes para saber como era cada momento.

Um elemento que chama atenção na fala é a marca da linearidade da organização dos conteúdos. Para Dália existe uma relação de encadeamento necessário para a compreensão dos conteúdos históricos. Por outro lado, uma concepção de História relacionada a mudança de paradigma justifica a escolha de determinados conteúdos pela potencialidade de compreensão de mudanças de determinados períodos históricos.

Sobre os documentos da jornada pedagógica, revela: “[...] esse documento, a gente utiliza em parte [...] pra montar o plano de curso ele está ali todo bonitinho [na] sala de aula tem coisas que a gente nem utiliza, né? Acaba indo por outra linha” e sobre a relação dos PCNs com seu plano de curso, diz: “[...] a gente sempre utiliza, principalmente assim: o conteúdo está adequado? Os objetivos? [...] estou trabalhando Roma na 5ª e no 1º ano como é que eu vou trabalhar? [...] nesse sentido, os PCNs são utilizados sim”.

Sobre sua identificação com os conteúdos, diz:

[...] o Império, tem uma parte dele que é um saco, os alunos não são muito simpáticos e eu tenho que trabalhar [...]eu tento trazer algo chamativo, às vezes eu trago um vídeo pra mostrar [...] mesmo que seja uma tortura pros dois, eu trabalho [...]eu posso até pegar um questionário que tenha a ver não com o conteúdo mas em relação a nossa vida, por exemplo a questão política no império e a questão política hoje? A participação política naquele período e hoje, como é que é? Eu tento fazer essa relação.

A estratégia para trabalhar os conteúdos se dar pelo uso de recursos didáticos que permitem que Dália faça a aproximação temática entre o acontecimento passado e o presente.

Sobre sua escolha dos conteúdos, Cássio esclarece:

[...]tem um material que a SEC-BA disponibiliza no início do ano, tem um roll de conteúdo, as matrizes tem lá, não escolho por lá, veja só: aí você pega a matriz e o aluno tem um livro você também não pode desconhecer, você pode fazer assim: você pega uma aula a leitura que você está levando [...] o livro didático mais para ele fazer o estudo dele, estudar para uma prova, quando você está apresentando você não está seguindo uma sequência daquilo que está lá no livro dele, agora muitas vezes os conteúdos são aqueles trazidos levando em consideração o livro que ele tem.

Cássio escolhe os conteúdos para cada série do Ensino Médio na relação entre o material das jornadas pedagógicas, livro didático e os textos montados pelo professor. A sequência dos conteúdos e modo de exposição são definidos mediante o objetivo do professor ou seja: dentro de um quadro prescrito de conteúdos, Cássio faz sua seleção. Adiante nos diz:

“[...] os PCNs têm toda a discussão das competências, das habilidades [...] o que a gente faz é muito a partir dos PCNs”, o que extrapola essa lógica fica com o não registrado, o “a parte” sobre o qual nos conta Cássio:

[...] currículo como é que está posto, as competências, as habilidades, todo bonitinho se não tiver essa competência está feio esse plano, então hoje se você quiser passar um outro conceito, uma outra ideia da disciplina você tem que montar o que é de direito e o que é de fato, o que é para aparecer para a Secretaria de Educação, para o MEC é de um jeito, seguindo aquela cartilha [...] se você quer em sala de aula está propondo um novo fazer você tem que fazer tipo que a parte.

Esse ‘a parte’ diz respeito as concepções do professor e a interação com o universo do aluno, no qual o livro didático tem papel de destaque. O fazer ‘a parte’ do professor está silenciado no currículo prescrito que ele produz, como Cássio o define: “[...] um plano para a gaveta”, dessa forma resguarda sua autonomia, mas permanece privado do privilégio do discurso sobre a escolarização (GOODSON, 2008).

Sobre os conteúdos que prioritariamente constam no plano de curso da disciplina, Cássio revela,

[...] revolução Industrial, uma boa apresentação inicial da disciplina História, uma fundamentação, pelo menos para quem assistir as primeiras aulas de História apaixonar, sobre História mesmo, o papel da História, Revolução Industrial, Revolução Russa, período Vargas aqui no Brasil, construção da República no Brasil, discutir o livro de José Murilo os Bestializados, toda a participação dos jesuítas no Brasil [...] Revolução Francesa [...] eu acho que são temas que são necessários que a gente tenha na disciplina de História. A questão da paixão pela História uma boa discussão com relação a História e esses temas fortes ai Revolução precisa estar sempre pensando e a grande reflexão de contextualizar o sistema que nós vivemos o capitalismo [...] não é aquela coisa direcionada, não é aquela coisa panfletária mas é da reflexão para que ele vá chegando a isso, todo mundo pode ter um carro? quem tá viajando de avião? Essas discussões, essas chamadinhas com relação ao sistema que eu tô achando que é importante que o professor de História não perca perspectiva de estar trabalhando sempre.

Conteúdos que privilegiam os acontecimentos políticos, afinados como objetivo pretendido por Cássio para o aluno, ele diz: “[...] eu quero que ele compreenda essa sociedade que nós vivemos hoje, a questão da democracia [...] que ele comece a perceber como está montado o Estado hoje”, objetivo em consonância com a teoria marxista da História que sustenta suas convicções.

Neste movimento, Cássio revela os conteúdos com os quais tem maior identificação, ele diz: “[...] Brasil Colônia, das viagens ultramarinas eu gosto, Idade Média, o distante é interessante [...] Idade Antiga, tudo desse período Roma, Grécia, eu gosto”, e com os quais possui menor identificação: “[...] Império Bizantino”.

O plano de curso escrito de Cássio está organizado desde a pré-história (1º ano) até os temas do Brasil Contemporâneo (3º ano), nesse interim a história do Império Bizantino é silenciada e Cássio justifica [...] às vezes evitar esses conteúdos, aí entra a questão do professor, você vai dar aqueles que você percebe são mais significativos. Como você vai falar para o aluno se você não está seguro, então às vezes deixa naquele canto lá, pega a parte mais interessante “[...] a estratégia de trabalhar esses temas mais distantes eu faço mais estudo dirigido”, e a História linear do ocidente é trazida, com a discussão sobre a História da África presente nos três anos do Ensino Médio e a temática indígena presentes no 1º e 3º ano, assim distribuídos:

Série	Unidade	Conteúdo
1º ano	2ª	Povos antigos da África; O continente africano; Os antigos egípcios; A sociedade egípcia; As pirâmides; A vida às margens do Nilo; O Império Cuxe; O Reino de Garamantes; O Reino de Axum.
2º ano	3ª	A África e a chegada dos europeus; O século XV na África; Reinos e impérios africanos; O Reino do Congo;
3º ano	3ª	Movimentos de independência na África.
1º ano	4ª	Os povos indígenas no Brasil
2º ano	-	Não aparece como conteúdo especificado
3º ano	4ª	Aparece junto aos temas de Brasil Contemporâneo: A questão indígena.

Essa distribuição dos conteúdos dá ênfase a História da África Antiga, sobre a História moderna é destacado o século XV, momento de significativo contato desse continente com o mundo europeu com salto para o século XIX representado pelo movimento da descolonização. Como veremos no item sobre a prática vivenciada há um distanciamento entre o pretendido no planejamento de Cássio e sua viabilização na sala de aula, corroborando sua afirmação da composição de um plano de curso para os órgãos reguladores e o ‘a parte’ feito em sala de aula.

Margarida já nos contou que se considera uma professora tradicional, vejamos qual relação ela estabelece com os conteúdos de História.

[...] são aqueles conteúdos que já tem um debate historiográfico sobre eles, que são universalmente aceitos como importantes, que caem no vestibular e às vezes também vem muito da demanda do aluno, às vezes o aluno vem pra sala de aula com interesse, interrogação [...] nem sempre é possível mas às vezes você se sente até na obrigação de trabalhar [...]tem alguns parâmetros que são universais que você tem que seguir, por exemplo, não tem como eu não trabalhar Grécia no primeiro ano.

Nessa narrativa ela apresenta uma versão de currículo de inspiração academicista, de organização quatripartite com base na História europeia (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea). Situa o lugar da seleção dos conteúdos na historiografia canônica e aqueles presentes no vestibular. Sua lógica de encadeamento desses conteúdos sofre a pressão dos alunos com suas demandas que não sendo ‘sempre possível’ de serem contempladas redirecionam pontualmente a “ordem do discurso” pré-estabelecida pela professora.

Sobre sua relação com os PCNs, Margarida afirma que: “[...] consulto para montar os planos, mas ao longo do ano não tenho o hábito de consultar não”, quanto aos documentos da jornada pedagógica, relata: “[...] eu consulto mas eu não sigo a regra à risca [...] ali tem o que há de mais contemporâneo, o que há de mais atual na discussão pedagógica, na discussão histórica, então tenho que me nortear por eles”, Margarida pauta a elaboração do seu plano de curso em conformidade com os conteúdos prescritos pelos documentos da jornada pedagógica, reconhece no conteúdo prescrito nesses documentos a dimensão da atualização do conhecimento histórico. Ademais leva em consideração outra variável, diz: “[...] vai muito pela experiência que eu tenho [...] não é só o que você planejou, o que está no currículo é o que você capta da turma”, esta variável diz sobre a experiência construída nos 15 anos de prática docente que permite a flexibilização entre o planejado e o “imprevisto” trazido pela turma, que por vezes altera o currículo.

Vejamos mais de perto a organização dos conteúdos construída por Margarida, seu plano de curso para o 1º ano não apresenta divisões por unidades estão agrupados em itens.

	Conteúdo
1º ano	<p>História: concepções e significados (conceitos; Processo Histórico; Tempo; Memória; Sociedade)</p> <p>A Pré-História (periodização; discussão do conceito; origens do homem: criação X evolução; formação social, material e cultural da “Pré-História”)</p> <p>As sociedades orientais (Mesopotâmia; Egito; Hebreus; Persas e Fenícios)</p> <p>As sociedades clássicas (A Grécia Antiga; As cidades-Estado; O legado grego; Roma: da Monarquia à República; O Império Romano; A importância cultural de Roma)</p> <p>A Idade Média (A Europa feudal; A cultura feudal; O mundo feudal em transformação)</p>

Em sua narrativa sobre a seleção que faz dos conteúdos nos diz:

[...] primeiro ano, por exemplo, tem que trabalhar a questão da pré-história, até pra discutir essa questão do que é História, do que é um ser histórico, do que não é, imprescindível. Aí, Egito, Mesopotâmia, Hebreus, Persas, Fenícios, Grécia, Roma, Idade Média. Nessa questão do primeiro ano, vem a questão também, por exemplo, China. Índia, que são conteúdos importantes, que não eram até pouco tempo tão valorizados, mas que hoje em dia você tem que fazer uma abordagem sobre eles. A questão, hoje em dia, da história da África é muito importante, eu tenho muitas dificuldades porque eu não tive a disciplina história da África, isso entra sempre nas minhas aulas com tema transversal, como um foco de discussão tem que entrar.

Para ela a “[...] História da África é hoje uma demanda muito grande e a gente sente a necessidade de aprofundar nessa área, a gente sente dificuldade” Essa demanda referida pela professora é derivada da lei 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos africanos no Brasil, promulgada durante o primeiro governo Lula (2002-2006), resultado de um amplo movimento de pressão popular das minorias, principalmente do movimento negro mas a despeito da reconhecida importância não é um item contemplado no seu plano de curso.

Essa fala nos remete uma vez mais aos processos de formação inicial dos graduados em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que no contexto de formação de Margarida (1991-1995), possuía um currículo cuja divisão do conteúdo sustentava-se no modelo quadripartite, com forte tendência marxista, organizada por idades históricas (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), com ênfase na História da civilização europeia.

Bem como pela dificuldade apontada pela professora acerca da formação continuada através de cursos na área de História disponibilizados pela SEC-BA “[...] na área de História é muito raro. Nós tivemos um curso na área de História e Geografia, mas já faz uns cinco anos

ou mais, foi no IAT-Ba”, contribuem para o uso transversal de conteúdo que possui legislação específica e que são historiograficamente reconhecidos, mas não são canônicos.

O que entendemos por cânone em História é um conjunto de conteúdos considerados representativos de uma explicação sobre a História. São aqueles que trazidos a inteligibilidade permitem compreender o sentido e o significado dos acontecimentos, compõem um quadro explicativo da experiência humana de uma nação, continente ou uma região do planeta terra (Ocidente – Oriente). Conteúdos que apresentam informações sociais, política e cultural que os legitimam como modelos explicativos.

Margarida, ainda acerca dos conteúdos, diz: “[...] os que eu não tenho tanta segurança, tanta afinidade, você fica mais presa a roteiros, tem que ser um trabalho mais direcionado, é o caso do 1º ano”. A relação estabelecida com os conteúdos marca a escolha do recursos didáticos-pedagógicos na sua abordagem.

Tereza nos explica a escolha dos conteúdos contando sobre sua aplicação na sala de aula, tendo como elemento central o livro didático.

[...] a História mundial de cunho europeu do surgimento do homem do que se chama pré história, então a partir do conhecimento que se traz no livro didático sobre o que é pré história [...] eu começo a reflexão com o próprio aluno Quem é você? [...] o que é a sua pré-história? [...] na medida do possível eu procuro fazer link a partir do aluno [...] aí eu parto pra outra e a questão da pré história brasileira e a pré história conquistense e você vai trabalhando a partir desses conceitos que são diagnosticados como conteúdos no livro didático.

A referência aqui é a sequência estabelecida pelo livro didático, embora a professora acrescente conteúdos relacionados ao Brasil e ao local. Recorrentemente se observa o não afastamento da organização curricular pré-estabelecida, seja cronologicamente, seja de conteúdos clássicos.

Enquanto Margarida faz a escolha dos conteúdos levando em consideração o que ela “capta da turma”, Tereza faz o mesmo momento mediado pelas inferências à vida do aluno. Sobre sua identificação com os conteúdos, diz: “[...] o que é o menos me identifico o que eu não gosto de discutir, mas não me abstenho de fazer é a questão política [...] eu deixo o que os alunos se posicionem assim como na religião eu não tomo um lado, uma postura”. Sua escolha é sempre abordar o conteúdo partindo e retornando ao ponto de vista do aluno.

As escolhas de Tereza compõem um quadro maior no qual “[...] todos os planos de curso estão dentro do projeto político pedagógico e voltados para os projetos tanto científico quanto culturais-científicos que a escola estabelece”, adiante nos conta sobre o uso dos PCNs

“[...] algumas das diretrizes [...] são seguidas: a questão das habilidades e competências elas são desenvolvidas na escola com um cunho social, a escola trabalha com um público que tem um alto índice de vulnerabilidade social”.

Sobre a montagem dos planos, Tereza informa: “[...] Nós fazemos o plano por área e o plano por disciplina, o plano por área são todos daquela linha mesmo das relações e a gente casa com os projetos estruturantes da SEC-BA com as atividades da rotina escola”, os planos de aula e de curso que Tereza se refere são montados utilizando os formulários disponibilizados para esse fim nas Jornadas Pedagógicas, articulados aos projetos estruturantes desenvolvidos na escola seguindo as orientações da SEC-BA. Adiante acrescenta que: “[...] além dos projetos da SEC-BA a gente tem os projetos da própria escola e então com essa forma de trabalhar a gente consegue lançar mão da multidisciplinaridade a gente consegue ver um viés temático o que tem a ver com as relações das outras disciplinas, a gente tenta estruturar isso, isso é acompanhado durante o ano”.

Já Alex, acerca da relação da sua disciplina com os conteúdos específicos, define o que não pode ficar fora do plano do 2º ano: “[...] Revolução Francesa, compreender que essa revolução leva as independências, que a independência leva a uma dependência e essa dependência leva a um regime autoritário, a uma ditadura [...] e se ele entendeu o que foi a Independência da América e Revolução Industrial, feito”. Essa disposição dos conteúdos dá ênfase a interdependência dos acontecimentos históricos, conteúdos canônicos sobre a História contemporânea ocidental.

Sobre os conteúdos que tem maior identificação, ficamos sabendo: “[...] mitologia grega, romana e egípcia” e com menor identificação: “[...] o assunto que eu mais sofro Revolução Francesa, Voltaire, Iluminismo, as teorias são enfadonhas para mim”, sobre as estratégias utilizadas para esses conteúdos com menor identificação, ele conta: “[...] normalmente como eles são muito extensos eu trabalho muitas vezes em forma de seminários ou trabalhos, projetos para eles desenvolverem porque eu posso trabalhar Revolução Francesa e joga-los para os acontecimentos”. A estratégia é dividir o conteúdo em partes sob a responsabilidade do professor a exposição ou a mediação. Quando são estabelecidas as relações entre a identificação do professor com o conteúdo e as escolhas feitas para o seu ensino é possível mapear o papel dessa identificação na prática docente do professor, como veremos no item sobre a prática vivenciada-analisada.

Em seu plano de curso anual os conteúdos do 2º ano, estão assim distribuídos:

	Unidade	Conteúdo
2º ano	1ª	Grandes navegações: Tecnologias / Brasil Colônia: Colonização, Administração, Economia e Escravidão
	2ª	Colonização Espanhola: Astecas, Maias e Incas / Expansão do Territorial da colônia portuguesa / Mineração / Revolução Inglesa: Características, transformações
	3ª	Revolução Industrial: Características, transformações Revolução Francesa: Características, transformações, principais agentes
	4ª	Independências das colônias Americanas / Rebeliões nacionais / Imperialismo / Independência brasileira / Primeiro e Segundo Reinado

Sobre sua experiência com os conteúdos do 2º ano, Alex conta:

[...] eu já tenho a prática do 2º ano sobre alguns assuntos do período histórico que deve conter, eu verifico os parâmetros, vejo se houve alguma mudança [...] por exemplo, nos últimos anos a influência da África e da Ásia está cada vez mais latente nesses currículos, eu então começo a adequar essas informações dentro desses parâmetros nacionais [...] porque os do Estado é uma cópia e às vezes mal feita.

Alex, pauta sua escolha pelos PCNs, não levando em consideração os documentos da jornada pedagógica por considerá-los uma cópia mal feita. Ele não incorpora no currículo prescrito conteúdos que reconhece importantes e também legitimados pelos PCNs, a ausência desse registro e a forma como os conteúdos estão dispostos no seu plano anual do 2º ano nos faz relacionar essa ausência a ideia de que a elaboração desse material limita-se ao cumprimento de uma obrigação profissional, sem a preocupação em registrar as adequações de conteúdo que julga pertinentes.

Semelhante processo é feito por Jacinto, sobre as escolhas dos conteúdos, ele nos conta que são,

[...] baseado na matriz nacional e a partir daí é que eu vou encaixar elementos de cidadania, de saber ser. Todos seriam fundamentais [...]eu fico pensando assim o que eu poderia fazer e colocar nesse conteúdo agora para que possa ajudar na sociedade atual? [...] tem uns conteúdos que você poderia trabalhar mais com base nos elementos de cidadania, a intolerância e a Idade Média [...] o começo do capitalismo também seria uma boa forma de discutir como nós somos mercadorias. Grécia, agora por exemplo, trabalhar o conceito de democracia [...] China e Índia mais no campo das invenções eu não encontrei muitas soluções para trabalhar isso aí [...]ao trabalhar Egito nossa ponte também está voltada para a questão da medicina, eu já comecei a falar da África específica [...]na quarta unidade vamos deixar um espaço exclusivo só sobre isso [...] as civilizações africanas, até a nossa civilização no que diz respeito à cultura afro [...] o 3º ano, como é uma base de conteúdo mais do capitalismo [...] que geralmente se começava com uma pergunta, né? Uma nova sociedade é possível [...] revisões do começo do capitalismo,

consolidação do capitalismo no começo da revolução industrial [...] o que o capitalismo fez no século XX e as ideologias que surgiram no século XIX.

Suas concepções sobre os usos do conteúdo estão em consonância com o prescrito nos parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), coaduna com os princípios para a educação do século XXI proposto por esse documento (aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser) dando ênfase no aprender a ser ainda que os PCNEM de História tenham como item articulador dos demais o aprender a conhecer. Partindo dos PCNEM de História aprender a ser diz respeito

[...] a ética da identidade, exigida pelo desafio de uma educação voltada para a constituição de identidades responsáveis e solidárias, compromissadas com a inserção em seu tempo e em seu espaço, pressupõe o aprender a ser, objetivo máximo da ação que educa e não se limita apenas a transmitir conhecimentos prontos (BRASIL, 2008, p. 08).

Também a reflexão do professor Jacinto sobre a função social dos conteúdos para a construção de uma sociedade melhor ampara-se nos PCNEM de História: “[...] eu li muito os PCNs [...] tem muita coisa que tenho de memória e eles foram a base”, há uma predominância dos PCNs em seu planejamento na falta do que deveria ser a parte do currículo que correspondesse a identidade da escola como ele nos explica: “[...] só com o PPP e isso a escola não tem ainda” e na ausência da relação com os documentos da Jornada Pedagógica: “[...] De uma certa forma a gente nem conhece. De uma certa forma a escola não tem. Não mostra pra gente”. Mesmo estando atrelado à ordem dos documentos referenciais ele faz escolhas dentro desses conteúdos estabelecendo quais dimensões políticas e sociais são importantes destacar na relação do ensino e aprendizagem, capaz de contribuir para o desenvolvimento da sociedade atual.

Sobre os conteúdos com menor identificação: “[...] Antiga”, adiante nos diz sobre a estratégia que utiliza: “[...] Ativar a curiosidade. Porque no caso: eles se perguntarem porque as grandes civilizações surgiram às margens dos rios? E eles irem procurando isso aí. Já é uma forma”. Sua fala nos remete ao uso do estudo dirigido.

Sobre a escolha dos conteúdos, Heitor relata que ela é feita: “[...] principalmente da minha experiência, porque o material que vem do Estado [...] eu não pego esse material e aplico completamente, eu tento trazê-lo para minha formação pessoal”, neste movimento ocorre uma adequação do conteúdo com o repertório pessoal do professor. Adiante, Heitor apresenta sua seleção de conteúdos:

[...] no 1º ano o que é fundamental é o processo da formação do mundo História antiga, sobretudo a questão da Grécia que é o berço do conhecimento, como Estado se desenvolveu ao longo dos anos, a participação dos atores sociais, da instituição chamada Igreja nesse enfoque histórico e em seguida da ciência [...] 2º ano, como o Brasil está inserido nesse histórico desde o seu processo de colonização até sua evolução nesse processo de formação e no 3º ano a questão dos conflitos internacionais que são fundamentais para o processo de demarcação histórica.

Heitor segue a lógica dos conteúdos sequenciados da História antiga a contemporânea. Sobre os conteúdos com pouca identificação, revela: “[...] Antiga”, adiante nos diz sobre a estratégia que utiliza:

[...]Primeira coisa eu tento me dedicar muito no meu planejamento, se eu já tenho dificuldades eu vou passar essa dificuldade muito mais para meus alunos, eu busco, primeira coisa eu demoro muito mais com esse conteúdo em sala de aula [...]porque eu preciso detalhar muito mais esse conteúdo, seja por meio de aula expositiva, seja por meio de filmes.

São os conteúdos que necessitam de complementação aos conhecimentos já apreendido pelo professor, cuja exposição fica sob a responsabilidade do professor, que por vezes pode utilizar filmes como recurso didático, ficando sua condição de fonte histórica secundarizada, como veremos adiante.

Em toda narrativa dos professores, aparecem o uso do livro didático, de textos e vídeos, imagens, filmes com exceção dos textos de autoria que são utilizados apenas por Cássio, Tereza e Heitor de forma bastante reduzida, eles compõem o quadro de recursos didáticos utilizados pelos professores. Por outro lado, a principal fonte desses recursos, excetuando o livro, é a internet.

Vejamos como ocorre a organização e uso desses recursos nas falas dos professores. Margarida “[...] os filmes clássicos [...] e vídeos que eu pego às vezes na internet [...] raramente uso o livro”, o uso da internet para seleção de material que será utilizado na sala de aula é lugar comum a todos os professores entrevistados, Alex confirma esta utilização “[...] muito da internet [...] trabalho muito com vídeos, com filmes, charges [...] e textos”. Sobre isso Jacinto diz: “[...] procuro vídeos [...] que possam ser interessantes [...] imagens também [...] às vezes eu sugiro o filme e faço um compacto”.

Cássio faz uso do “[...] livro didático, textos que você traz e hoje as novas mídias [...] slides e vídeos curtos”, Dália diz “[...] utilizo muita coisa da internet, pego o livro, jornais, alguns textos [...] filmes e vídeos”, Heitor “[...] utilizamos filmes [...] livro didático + vídeo, livro didático + debate, livro didático + outro tipo de texto” e Tereza “[...]ponto de partida o

livro didático [...] no entanto eu seleciono textos, vídeos, documentários, filmes de outras coisas que podem ter um viés histórico daquele conteúdo”

A internet é o epicentro do fenômeno contínuo de mudanças e transformações tecnológicas experimentadas no mundo atual, sua presença na vida social contemporânea produz impactos significativos de diversas ordens, econômica, social, política e comportamental, a escola e os atores escolares estão imersos nesse contexto. O uso do computador com acesso à internet e seu uso como recurso didático diz de um comportamento generalizado dos professores conforme apurado pelo Comitê gestor de internet no Brasil, em 2012,

[...] no que diz respeito ao acesso, 96% dos docentes possuem algum tipo de computador em casa, quase o dobro da média nacional de 51% de domicílios em área urbana. A quase totalidade de professores possui Internet em casa e 86% fazem uso diário da web. Mais de três quartos dos docentes compraram seus equipamentos (desktops, computadores portáteis ou tablets) com recursos próprios. Entre 2010 e 2012, a pesquisa observou um aumento de 25 pontos na posse de computadores portáteis entre professores, que investem recursos próprios na compra desses equipamentos e acompanham a tendência atual à mobilidade. O computador portátil está presente nos domicílios de 75% dos docentes que possuem computador [...]Do ponto de vista da aceitação das tecnologias como recurso didático importante para a educação, no conjunto das respostas dos professores não se nota preponderância de opiniões extremas de adesão ou de resistência. Ao contrário, as respostas têm uma distribuição equilibrada em relação a aspectos negativos e positivos do uso da Internet e de computadores (PADILHA, 2013, p. 82).¹⁷

O uso do recurso da internet impacta o formato e o conteúdo dos materiais elaborados pelos professores para a sala de aula, o uso de vídeos exemplifica bem essa dinâmica, presente na fala de todos os professores o vídeo facilmente localizado e transformado em linguagens para ser arquivado no computador ou para TV *pen-drive* é um recurso que modifica a relação de interatividade entre professor e aluno, sendo uma linguagem que está presente no cotidiano do aluno em espaços não escolares.

O audiovisual possibilita ao aluno apreender um grande volume de informações e relações sobre o conteúdo pretendido pelo professor, sua assimilação mobiliza os sistemas auditivos, visuais e afetivos dos alunos, criando um material para a problematização do tema proposto para aula. Outro elemento para preponderância do uso desse recurso em sala de aula

¹⁷ Documento eletrônico, disponível em <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2013.pdf>, acesso em maio/2014.

diz respeito ao seu formato quanto ao tempo de duração, a duração dos vídeos selecionados, via de regra, não extrapolam o tempo da aplicação da aula.

Contexto distinto ocorre com o uso de filmes nas aulas de História como esclarece Cássio “[...] eu evitei filmes por causa dos tamanhos, aí a aula não é geminada, aí você tem aquela dificuldade” Jacinto “[...] O grande problema do filme, principalmente o épico, é que ele toma um tempo enorme” e Margarida “[...] os filmes de História são sempre demorados”. A principal dificuldade aqui diz respeito a carga horária semanal da disciplina História, distribuída em duas aulas de 50min de duração, filmes com duração que excedam 60min inviabiliza a problematização do filme x atividade na semana pretendida. O horário escolar é de tal forma compartimentalizado através das disciplinas que dificulta propostas alternativas de organização de uso do cinema como uma experiência educativa como é realizada por Alex no Ensino Fundamental que extrapola a sala de aula,

[...] eu tenho projeto, o espaço de cinema, que eu faço com os meus alunos no fundamental, onde eu coloco câmeras nas mãos deles faço eles produzirem filmes e festivais, já estou no quarto ano desse projeto, já são três escolas que fazem o mesmo projeto, que é meu xodó nos últimos anos.

No ensino médio, por sua vez, Alex escolhe o filme que: “[...] bate com o que eu tô discutindo, que o assunto é interessante ou que vá abrir leque para alguma coisa que eu vá falar eu aproveito”, da mesma forma Tereza “[...] filmes [...] daquele conteúdo que a gente tá trabalhando, ratificado por Heitor “[...] vai depender se é um conteúdo da idade média, moderna, a gente traz muito essa questão de filmes” e confirmado por Dália “[...] filme [...] quero: emocionar, chamar a atenção e aí é casado assim com o conteúdo”.

Nesse contexto, o filme está a serviço do conteúdo, embora ele possa ser manuseado como fonte histórica e recurso didático a um só tempo, como observa Kátia Abud (2005, s/n) sobre cinema “no processo de aprendizagem as fontes se transformam em recursos didáticos, na medida em que são chamadas para responder perguntas e questionamentos adequados aos objetivos da História ensinada”, não sendo porém necessário a perda da sua dimensão de fonte histórica na perspectiva que trata Marc Ferro (1976, p. 202) “não é suficiente constatar que o cinema fascina, que inquieta [...] um filme testemunha”. Mas pelos elementos presentes na fala dos professores a dimensão de fonte histórica está subposta a dimensão de recurso didático.

Outro recurso utilizado pelos professores é o livro didático, jeitos e modos que se aproximam e se diferenciam no lugar atribuído ao livro didático pelos professores em sua

prática docente. Dália conta: “[...] me apego muito no livro didático [...] o ideal era não usar o livro didático [...] tem coisas ali que não servem para aquele aluno” Dália parte do livro didático como epicentro de um processo que submetido as condições materiais do seu trabalho dificulta o uso de recursos materiais na elaboração de recursos didáticos, uma vez que afirma “[...] a gente tem uma infinidade de questões desde papel que a gente não tem para podermos providenciar os textos [...] outra questão: ah! tem papel mas não tem quem reproduza a xerox”, o que garante ao livro didático o lugar de destaque em sua prática docente mesmo reconhecendo que idealmente o livro didático não deveria ser usado já que não atende as especificidades contextuais do aluno, ela diz “[...] a História que acontece, por exemplo, São Paulo, o exemplo de São Paulo eu posso aproximar com Vitória da Conquista, mas assim, a gente não tem uma História de Vitória da Conquista para a gente explicar, às vezes até a História da Bahia”, sua principal crítica ao livro didático centra-se em sua homogeneização geopolítica.

A aquisição-distribuição do livro didático para as escolas públicas no Brasil é uma política pública para a educação, cujo formato a partir de 1985 deu-se pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e especificadamente o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLDEM) em vigência desde 2004, para aquisição dos livros esses programas definem um conjunto de normas reunidas em um instrumento avaliativo que define como esses livros devem ser elaborados. Do crivo dessa avaliação, são definidos quais exemplares serão colocados à disposição dos professores para efetivarem a escolha entre as várias opções legitimadas pelo programa.

Dália, adiante nos conta: “[...] a gente encontra e entra nas brechas do próprio conteúdo [...] um assunto que vai estar falando do Brasil eu [...] explico: aqui em nossa região funciona dessa e dessa forma”, tendo como base o livro didático, novas abordagens são feitas visando alcançar seu objetivo com o conteúdo trabalhados: aproximações e distanciamento do contextual local.

Jacinto, sobre o uso dado ao livro didático afirma que “[...]depende da aula, tem umas que eu chamo de oficina de História que é essa que eu faço só a ativação ou utilizando o livro ou o vídeo eles vão investigar e chegarem a conclusões”, nesse cenário o livro é usado como material de consulta bibliográfica para os alunos, em outra situação “[...] se for para analisar um mapa [...] ou nas poucas questões que faço dentro do livro”, aqui ele aparece como um aporte. Sobre a escolha do livro didático de História ele conta que,

[...] esse ano a opção nossa foi por outro autor, ele é até um rapaz da USP, o título: Oficina de História. A discussão foi tão ampla que nós tivemos que fazer segundo turno para definir o livro. Mas não vai ser minha base, é um livro ótimo, tive contato com o autor mas ele deixa de uma certa forma ainda, não é perfeito, não existe livro perfeito [...] Porque eu escolhi ele? Traz alguns textos de apoio que são importantes [...] traz imagem, traz música, fragmentos de música até internacional e isso é importante pra gente, eu acho que material de apoio tem um ponto muito bom mas ele não será só minha base.

O que esse fragmento traz nos diz das discussões realizadas para a escolha do livro, que mesmo não sendo o principal recurso utilizado implicou deter-se sobre as opções para fazer a escolha e mesmo categorizando o livro como *ótimo* sua “ordem do discurso” será desfeita na realização da prática docente. O material de apoio é descolado do contexto do livro para ser utilizado, Jacinto explica: “[...] eu trabalhei com os hebreus, eu peguei um texto atual no Guia do Estudante [...] com os complementos que eu peguei na própria web”.

Alex, sobre o livro didático, afirma que ele: “[...] é um material que o aluno tem acesso [...] me baseio muito nele e dependendo da característica da turma eu acrescento material, textos, peço comentários”.

Heitor diz: “[...] a gente utiliza o livro didático não de uma forma isolada, a gente utiliza com outros tipos de ações [...] querendo ou não o aluno muitas vezes só tem aquilo ali para estudar, por falta de estrutura a gente não tem como produzir outros materiais”, e para Tereza “[...] eu não descarto o livro didático [...] é um acessório que não impede, não inviabiliza que você trabalhe com ele de diversas formas [...] eu não faço exercícios do livro didático, eu não acredito que o livro esteja contextualizado ao ponto do entendimento do aluno”.

Estes professores têm no livro didático um ponto de partida da aula tomando o aluno como justificativa para definição da maneira que o livro didático será utilizado, podendo ser articulado com ações como nos apresenta Alex e Heitor ou com partes específicas como as questões no caso de Tereza.

Cássio nos apresenta sua concepção e uso do livro didático,

[...] o livro didático é uma miscelânea tem todas as áreas para todos os gostos, se você quer ser mentalidades você é, se você quiser ser tradicional você é, se você quiser ser factual, positivista você é, se você quiser ser História nova você é, tudo tá lá no livro didático, minimamente eu digo sempre que o livro didático é um mal necessário, é um material que você tem e que o aluno tem você utiliza, eu utilizo do livro muito mais as questões, agora os outros são textos que a gente traz, por exemplo, se eu tenho um texto que eu fiz de algum assunto que seja meu mesmo.

Esse fragmento nos diz sobre as escolhas que o professor faz em relação ao livro. Ele compreende o ecletismo teórico que este objeto carrega, mas destaca o que ajuda nas suas aulas. Assume uma postura de autonomia no uso do livro didático. Dentro da ordem do livro ele está interessado nas atividades propostas, movimento que permite que o aluno dialogue com texto do livro e com demais materiais disponibilizados derivados da sua explanação.

Margarida afirma “[...] Raramente uso o livro. Tanto que eles nem trazem. Quando eu vou precisar eu marco com antecedência. Eles também acharam o livro muito pobre”, para compor seus textos “[...] às vezes (pego) textos de vários livros, livros didáticos geralmente” (grifo nosso), sendo a escolha da sequenciação e o uso das informações dirigido pela professora na composição de seu texto para aula.

Sobre o uso do livro didático nos informa Caimi: “às vezes, duramente combatido, o livro didático constitui, sem sombra de dúvida, o instrumento pedagógico privilegiado no ensino de História” (2002, p.27).

Utilizado variadas formas, pode ser o principal recurso de uma aula ou assumir papel secundário, “instrumento pedagógico, referência sobre conteúdos selecionados, objeto cultural, documento histórico” (MONTEIRO, 2009, p. 198). No caso dos professores apresentados, ressalvado o uso dado por Alex, ele estar presente com uso próprio onde ao desfazer a ordem que o livro instaura (desejada por quem o encomendou) assume um papel de mediador entre o aluno e o livro, ação que para ter êxito é necessário que se estejam seguros da sua concepção de História “para interagir qualitativamente com qualquer metodologia de ensino ou instrumento didático-pedagógico que se lhe apresente” (CAIMI, 2002, p. 29).

A partir da década de 1990 houve uma ampliação na produção e distribuição do livro didático no Brasil. Isso ocorre no contexto das reformas educacionais que traz para o centro da discussão o currículo. As orientações dos Organismos Internacionais perpassavam o entendimento de que a mudança no currículo e nos materiais didáticos que o conforma resultaria em melhoria educacional (MONTEIRO, 2009). Assim, os livros didáticos receberam atenção especial, inclusive nos processos avaliativos objetivando a melhora na qualidade, cabendo ao professor o usufruto de um bom material didático.

Diversos autores já escreveram sobre os desencontros dessas políticas com as práticas cotidianas da sala de aula. Nas falas dos professores entrevistados é possível perceber diferenças nos usos que fazem do livro. Mesmo estando presente em todas as falas, o papel e peso assumem assimétricas diferenças.

Ana Maria Monteiro (2009, p. 197) apresenta essas contradições e diferenças de uso em pesquisa realizada com professores do Rio de Janeiro, na qual “os professores

entrevistados afirmaram utilizar os livros nas aulas como base para o estudo pelos alunos e para consulta”.

Os professores revelam recortes, seleções de conteúdos, mas a presença é constante na prática planejada e vivenciada. A ordenação dos conteúdos destacados nas falas é a base de organização da maioria dos livros didáticos de História. Ele não é mais vilão, embora alguns denunciem sua má qualidade e, se autocensurem pelo uso, mas não se apresenta como personagem único ou principal da aula.

As práticas planejadas dos professores partem do conteúdo prescrito pelos documentos reguladores, seguido por uma dinâmica de adequações de abordagem definidas pela finalidade atribuída ao ensino de História, como vimos na seleção e ordenamento dos conteúdos estão implicadas informações, fatos, opções axiológicas, reflexões éticas e atitudes.

Ao privilegiar alguns conteúdos em detrimento de outros, definir duração, ênfase e optar por formas didático-pedagógicas de trata-los no desenvolvimento curricular, o professor assume uma postura de autoria frente a ambos imprimindo seus objetivos, que como veremos no próximo item se desdobram em dois: formar para a participação efetiva do sujeito no mundo e nesse movimento para o prosseguimento dos estudos superiores.

Neste contexto, o prosseguimento dos estudos superiores via aprovação no vestibular e Enem são um desdobramento das finalidades para o ensino de História não seu objetivo, questão controversa entre professores, alunos e órgãos reguladores da educação, trataremos sobre essa questão na abordagem sobre a prática vivenciada-analisada do professor.

4.2 Prática Vivenciada-Prática Analisada

Do que é feito ofício do professor de História? Vivido no dia a dia de muitas horas experimentadas na companhia do outro, o ofício de professor de História é existencialmente interação, somos o tempo todo requisitados, é necessário estar disposto à comunicação. A conversa, via de regra, é a tônica da aula de História, estamos todo o tempo no movimento da interação.

A prática vivenciada diz sobre essa relação com o outros, alunos, pais, professores, coordenadores, diretores, com o ensino da História e de como somos constituídos nesse movimento e constituidores de um modo de fazer que vistos coletivamente compõe uma

imagem sobre nossa experiência escolar que se estende da escolarização ao ensino da disciplina.

À medida que narram as práticas vivenciadas, os professores entrevistados ponderam, fazem análises sobre elas na constituição de seus relatos sobre o seu ofício, dessa forma optamos por trazer no mesmo ponto a prática vivenciada e a prática analisada.

Os professores contaram sobre sua prática docente numa relação de elaboração partindo do presente que os constitui, são pessoas em momentos distintos da carreira docente que lançam seu olhar sobre a constituição daquilo que são através das análises que fazem dos processos experienciados na da carreira docente.

Dália, como sabemos, trabalhou os últimos 20 anos na docência, seu ponto de vista está equilibrado entre as desgraças e graças da profissão, vejamos,

Só se eu pegasse um papel e chorasse aqui por conta dos próprios problemas que são impostos, a própria vida de professor na qual estamos hoje, ela é em determinados momentos muito difícil, mas tirando isso, nós também temos os nossos momentos, que não vou dizer que seja ruim, nós temos momentos maravilhosos, tanto na própria disciplina, como no convívio com os colegas, tem muita gente boa, tem muita gente preocupada, e aí, é o próprio comportamento do professor com a disciplina, com o colega, com a escola.

Quando se esmiúça o que Dália chama de ‘momentos maravilhosos’, surgem as histórias sobre os estudantes que anos depois de saírem da escola relatam a influência da sua prática docente nas escolhas que fizeram, nas pessoas que se tornaram.

[...] - Olha, Dália, não se preocupe, não fique triste porque o que eu sei eu devo a você, grande parte do que eu sou enquanto professora aprendi com você. Eu fiquei extremamente emocionada, porque são relatos assim que fazem diferença na vida da gente.

Uma profissão na qual o futuro chega dando conta dos acontecimentos passados com ex-alunos, construídos na e por sua prática docente recarrega de ânimos e sentido o tempo presente da professora. Assim também, ocorre com Cássio, 18 anos depois de passar no concurso para professor da rede estadual ele nos conta,

[...] recentemente eu vi um aluno batendo no meu ombro e dizendo: ‘oh! Professor, estou fazendo História por causa do senhor’ Poxa você fica achando que o que você está fazendo não está sendo, não tá fluindo, você encontra com um aluno que era da EJA, bate no seu ombro e diz: “estou fazendo História por causa do senhor” [...] você conseguiu trazer aquela pessoa para a disciplina, convencer aquela pessoa, encantar aquela pessoa

para aquela área que você atua, para aquilo que você faz, aquela profissão que você assumiu fazer por toda a sua vida.

A confirmação de que o trabalho está *fluindo* porque auxilia o outro na construção de um projeto de vida dá materialidade a ideia que Cássio expressa “[...] o profissional de História [...] não pode ser apenas um dadador de aulas, mas uma pessoa que se comprometa com aquilo que ele está trabalhando”. Sobre as transformações sobre si com os anos de docência ele é categórico “[...] a experiência me deu assim a tranquilidade”, que é a qualidade de possuir uma convicção que não se abala, assim:

[...] a ansiedade de você querer dá conta e você não vai dar conta, a compreensão de que é um processo, as vezes um processo lento que você está plantando e que vai colher muitos anos depois, você tem essa compreensão de estar fazendo dentro do possível [...]na prática me deu a boa relação com os alunos, o fortalecimento de laços [...] nada me surpreende então me deu a capacidade de chegar mais no aluno e saber que nada daquilo ali é surpresa [...]capacidade de dialogar com ele [...] me deu foi a capacidade de continuar brigando para que você tenha a sala cheia, que a coisa mais chata que tem para um professor é quando você estar lá percebe que 30% da sala não estar [...] está lá fora, a capacidade de entrar na sala e dizer vamos assistir aula, esse diálogo [...] o tempo todo nesse sentido.

Cássio apresenta os ganhos advindos com o tempo da prática docente, as respostas que elaborou para os acontecimentos vividos deram a ele a capacidade de se relacionar bem com os alunos, de compreender a profissão em fluxo, como movimento que ressoa em outros espaços e tempos próprios dos alunos, a resposta que deu ao longo dos anos as demandas da profissão tornaram-se a substância que utiliza para compreender o ofício do professor no presente, num termo: a experiência thompsoniana.

Sobre as transformações advindas dos anos da docência, relata Dália,

[...] na verdade, assim, eu era mais extrovertida e alegre, mas eu era menos experiente. Eu falo assim, a experiência traz uma responsabilidade, dentro dessa responsabilidade você também vai mudando seu comportamento [...] Mudei. Me sinto mais segura. Quando vou falar algo tenho mais consciência daquilo [...] nesse sentido, com certeza eu hoje me sinto melhor. Talvez, emburrecida por conta do livro didático [...] aí eu falo: a necessidade de outras áreas, vertentes de leitura, pra poder melhorar também, pra abrir o leque de possibilidades, né? De interpretações.

Sente-se segura mais consciente do seu ofício, mas percebe as limitações de sua prática e anseia pela ampliação dos conhecimentos, Dália afirma que,

[...] a universidade dificulta a nossa entrada [...], a universidade poderia estar aproveitando tanta gente, ajudando para a gente desenvolver projetos, inclusive para pós e mestrado [...] acho que tem muito professor bom que poderia estar fazendo mestrado, por exemplo, como eu.

A ampliação dos conhecimentos esbarra dessa forma nas disposições e formatos do curso de formação continuada oferecidas pelas instituições de nível superior.

Margarida, como sabemos, está na docência há 15 anos, nesse interim nos diz:

[...] eu venci algumas limitações pessoais, ainda tenho que vencer mais, por exemplo, a questão da timidez, falar em público sempre foi um terror pra mim [...] eu me sinto mais confortável, mas assim eu tenho um desconforto muito grande, porque eu sempre acho que meu trabalho tá medíocre, que eu posso dar mais, que eu posso ter uma criatividade maior na escolha das metodologias, então eu estou sempre desconfortável e eu não acho que seja ruim não, eu acho que todo profissional tem que ter isso, porque senão a gente se acomoda, a gente acha que tá muito bom e não vai além, então o desconforto me move. [...] o olhar do aluno me incomoda, o olhar do: você de novo, professora tá na hora de acabar a aula, isso é uma angústia que é motivadora e eu tenho que trabalhar sobre o aspecto da motivação e não deixar me abater, porque eu tenho essa tendência de me abater.

A experiência com a docência nesses anos dá a Margarida o conforto de fazer uma atividade já conhecida e o desconforto de reconhecer que seu fazer não responde a contento a sua compreensão sobre o processo educativo quando avaliados tendo o aluno no centro do processo. Se por um lado Margarida compreendeu que a relação com o aluno é o ponto de irredutibilidade do seu trabalho, que define a relação entre ânimos e desânimos, por outro ainda se debate com o aluno que a confronta que a leva refletir e (re!) planejar sua prática docente.

[...] eu estou aqui há 15 anos e falta 10, acho muito difícil que eu rompa com isso, eu tenho que conviver com a angústia e com o prazer, está feliz com essa escolha que eu fiz, minimamente feliz. Tem dias que eu saio da sala de aula feliz. São raros mas tem dia que eu saio [...] ou me reinvento como professora ou reinvento a sala de aula pra eu aguentar ou talvez eu não aguento.

Margarida está em um momento da carreira em que busca transformar o sofrimento em criatividade encontrando um lugar capaz de alinhar sua personalidade com sua prática docente na realização do seu trabalho. Sobre seus dias de felicidade ela nos conta o resultado da aplicação de uma metodologia para o ensino de História:

[...] No 3º ano eu fiz uma gincana que foi sobre as revoltas da República Velha, [...] eu construir assim, caixas, quebra cabeças, mas foi uma coisa diferente para eles, foi uma coisa mais lúdica, eles tinham objetos para manusear, para refletir em cima [...] sabe quando você sai da sala de aula feliz? Quando você vê os alunos nas mesas, eu dividi a sala em grupos e eu não vi o tempo passar, nem eles viram, então foi emocionante para mim essa experiência que eu tive esse ano.

Estabelecer o espaço do encontro com o aluno na relação do ensino-aprendizagem possibilitada por uma atividade planejada para esse fim fecha um ciclo que dá sentido a todas as ações que compõe o momento da aula. Nesse cenário ocorre o que Margarida chama de reinvenção da sala de aula, ela nos diz “[...] espero que consiga repetir isso esse ano”, revelando seu movimento para continuar na sala de aulas pelos próximos 10 anos”. Nesse momento, Margarida experimenta um processo formativo, como argumenta Nóvoa (1997, p. 25) “a formação não se constrói pra acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”

Tereza que está na docência há 12 anos nesse momento da carreira ratifica suas convicções sobre sua prática docente.

[...] Cada vez mais, não sei se é a palavra ousada, a questão de você e se aventurar no mundo do outro [...] o que eu tenho feito no sentido de chamar atenção, de falar, de causar um estranhamento ao outro não tem sido cerceada por nenhuma situação nem muito menos as condições com as quais eu trabalho [...] o desafio ele tem aumentado a partir do momento em que o perfil do aluno tem mudado então essa questão da provocação do aluno de que ele seja mais participativo, mais audacioso, ele seja mais reflexivo [...] tenho sentido cada vez mais necessidade de que ele expande isso, de que ele faça valer a sua voz de que ele realmente reconheça o seu lugar enquanto pessoa que respeite a condição do outro e seja também respeitado.

O tempo de docência possibilita a Tereza uma radicalização da sua ousadia na relação que estabelece com o aluno, compreende que a relação ensino-aprendizagem se expande quando traz para o centro do processo a formação do aluno focada na alteridade, com a finalidade de possibilitar a constituição do aluno enquanto pessoa.

Alex, que completou a primeira década com o trabalho docente, sobre sua prática nos revela:

[...] a partir da segurança que você tem, você começa a perceber que não adianta você passar mil anos de História decorado para o menino, ele tem

que aprender alguma coisa, o que fica para ele fazer depois de algum tempo é interpretar! Data, acontecimento histórico, o google resolve.

A finalidade da sua prática docente está relacionada a capacidade do aluno de apreender sentidos sobre os acontecimentos históricos, para isso utiliza os conteúdos.

Jacinto na docência há oito anos, nos revela que:

[...] a cada dia eu tenho ideias diferentes que eu preciso até anotar [...] muitas não vão para a prática. Porque falta tempo e dinheiro para planejar. E aí a escola não vai dar esse material. E se eu tirar da minha família também vai fazer falta. Mas é possível [...] o que eu sinto é que eu fico decepcionado mesmo com a situação do profissional [...] parece que cada vez piora. A única coisa que ainda faz com que eu permaneça é esse carinho dos alunos e a utopia de uma educação melhor. Quando eu falo educação é de recursos para isso. Não se pode fazer educação com livros e pincel atômico.

Ele nos diz de um ciclo interrompido entre a criação para a prática docente e sua dificuldade de materialização via recursos escolares. Aponta como sua única motivação de permanência na docência o retorno afetivo dos alunos e sua crença melhoria das condições para o exercício da profissão.

Para compreendermos bem o que é o “carinho” a que se refere Jacinto, ele nos conta que: “[...] estar na Universidade e agradecer, obrigado! Olha, eu fiz História por sua culpa [...] porque se sentiu influenciado pelo o que eu falava, pelo o que eu era. Pra mim, acho que é o melhor presente”. Dessa forma, o retorno afetivo do aluno expresso no seu investimento em um projeto de vida, cuja participação do professor tem sua relevância reconhecida motiva Jacinto a permanecer na docência, mesmo sentido apresentado por Dália e Cássio anteriormente.

Heitor está em seus primeiros anos de docência, no 2º ano precisamente, sobre a profissão nos conta que:

[...] em primeiro lugar a valorização profissional [...] uma estrutura melhor na escola, não dá mais para o professor ficar simplesmente numa sala de aula fazendo concorrência com o whatshap, com facebook, você tem que trazer essas ferramentas para dentro da escola [...] o profissional de História só tem ali aquela formação que está ali no livro didático e não tem aquela formação tecnológica.

Heitor trata sobre a carreira do professor, a estruturação da escola e cursos de formação continuada, apresenta em linhas gerais as principais demandas dos profissionais da área o que nos remete ao discurso político da categoria social professor.

Sobre o início na profissão os professores relatam suas experiências no espaço de trabalho, Dália revela que:

[...] quando eu comecei a trabalhar, muito inexperiente, sem muito conhecimento da própria disciplina, então, eu tive que debruçar em cima do livro, estudar, pegar os manuais da História factual, que é o que a gente trabalha aqui na escola pública, por exemplo, a gente trabalha sempre em cima do factual. Vira e mexe que a gente dá mais uma saidinha e vai buscar umas discussões científicas para trabalhar com o aluno.

Corroborando sua reflexão sobre a formação inicial, seus primeiros anos são marcados por uma inexperiência que implicou em uma maior dedicação aos estudos continuados para dar conta da sala de aula, mas também uma aproximação com a História factual e uma relação com o livro didático que ela manteve ao longo da sua docência. História factual que ela rompe como relatou na sua compreensão sobre o conhecimento escolar quando pensa o ensino a partir da vida do aluno.

Cássio afirma que: “[...] com o termino da graduação vêm as angústias de colocar em prática tudo aquilo que a gente pensou. Eu fui mais ou menos o que aquele autor fala: “a luz se faz na travessia” um pouco o que Paulo Freire fala “o caminho se faz ao caminhar” Eu fui fazendo, a cada ano que passa a gente ia descobrindo um fazer da educação, um novo posicionamento”. Cássio traz a metáfora do caminhante para pensar sua relação com ensino e ao refletir sobre seus anos iniciais, tendo a angústia como característica principal daquele cenário, compreende que os anos de docência o ajudaram a escolher modos de fazer que construíram seus posicionamentos quanto ao seu papel educativo.

Segundo Margarida, “[...] no início você se sente perdido [...] não existe uma ponte, uma proximidade muito grande entre a universidade e a escola essa relação é quebrada, ela não é mantida, a gente se sente assim sozinha”, a distância apontada por Margarida entre a universidade e a escola sem a qual ela se sentiu “sozinha” após o termino da sua formação inicial marca o início de um conjunto de dificuldades e de um processo marcado pela angústia e pela busca constante de construir formas, jeitos e maneiras de aprender a trabalhar com sua disciplina de formação: a História.

Tereza,

[...]eu acredito que tenha sido esse desinteresse [...] eles eram acostumados com uma professora de História com uma idade mais avançada, com o pensamento mais fechado e um comportamento também mais fechado [...] uma situação cultural que eles já estavam imbuídos e com o tempo eles foram se acostumando.

A primeira impressão que foge ao esperado demanda um tempo de aproximação entre professor e aluno, a aproximação que passa a ser mediada na relação que se estabelece entre ambos, uma relação assimétrica que tenta convergir desigualdades, ainda que Tereza acredite na quebra da hierarquia seu investimento na construção de relações de alteridade na sala dão o tom de assimetria dada pela função professor vs aluno.

Alex conta que:

[...]os primeiros meses [...] de sala de aula, que eu chegava em casa e preparava a ficha do que eu ia fazer: 10min chamada; 05min isso; 14min aquilo, pra fechar os 50 minutos eu contava, verificava, deixava o papelzinho ali na mesa e começava a fazer tudo e enquanto isso eu olhava no relógio para vê se estava batendo tudo.

Diante da novidade que é assumir uma sala de aula, Alex estabeleceu marcos de segurança baseados no cumprimento de atividades programadas com rigor de duração. Nesse momento a espontaneidade, que será apontada por ele como característica marcante de sua prática docente não tinha dado seus primeiros passos.

Jacinto relata: “[...] comecei como todo professor tradicional com aula expositiva e aí fui vendo o que era bom pra aula expositiva, o que não era, que conteúdo poderia ser tirado”. Traz para sala de aula o modelo preponderante da aula na universidade: aula colóquio, conferência, com a fala centrada no processo explicativo de um dado conteúdo. Com a experiência prática reflete sobre os usos dessa metodologia e ao longo da docência promove alterações.

Heitor narra sua experiência recente:

[...] a minha principal dificuldade foi passar para os alunos que eles precisam saber que não há uma sociedade diferente se não for por meio da educação [...] com o aluno nesse primeiro ano foi sobretudo isso da dificuldade da bagagem que ele traz do ensino fundamental não é a melhor possível aí ele tem dificuldade na leitura, aí tem dificuldade na aprendizagem, ele tem dificuldade na interpretação, esse é o grande, digamos problema que encontramos nesse primeiro ano do ensino médio.

A dificuldade relatada pelo professor diz sobre sua finalidade de apresentar para os alunos sua compreensão sobre a sociedade na qual eles estão inseridos e a responsabilidade

deles de transformá-la via consolidação de uma capital cultural promovido pela educação. É uma postura que possuiu um viés da História como esclarecimento no processo de ensino-aprendizagem.

Todos os professores relataram, como vimos, que as experiências iniciais são transformadas no transcurso dos anos da docência, nesse sentido, compartilhamos a ideia de Thompson sobre a disciplina de História: “é a disciplina do contexto e do progresso, logo, todo significado é um significado-no-contexto e, quando as estruturas mudam, as formas antigas podem expressar funções novas e as funções antigas podem encontrar sua expressão em formas novas” (2001, p. 238).

O trabalho do professor não ocorre de forma isolada, ele está relacionado ao trabalho de outros, duas figuras são centrais nesse movimento: o coordenador pedagógico e o diretor.

Margarida, conta que: “[...] nós não temos coordenadores, nós temos articuladores de área. Os articuladores são escolhidos assim: os colegas que estão excedentes, eles pegam articulação, mas não é feito [...] um treinamento [...] o trabalho fica muito compartimentado dentro da área e entre as áreas também [...] um trabalho muito solitário. Meu termômetro mesmo são os alunos”, a mesma leitura feita por Cássio, ele diz: “[...] tem aqui um coordenador de área mas é uma pessoa que não se sente à vontade” e em Heitor, que conta: “[...] pra te falar a verdade coordenador específico da escola não tem, [...] acho que tem que ter pra cobrar, exigir, por exemplo, muitas vezes o professor precisa conhecer outras formas de lecionar, outras formas de conteúdo mas nós não temos”, da mesma forma aparece em Dália “[...] falta uma boa coordenação pedagógica, com certeza vai melhorar o resultado do trabalho [...] falta de um pedagogo para poder observar o que que o professor está falando, orientar, dar sugestões. A mesma situação vivida por Tereza: “[...] nossa escola mesmo até 2013 não tinha um coordenador pedagógico [...] Em 2013, tive uma colega que não era a coordenadora mas a gente acabava em cada projeto estipulando: olha, você, todos nós vamos fazer mas você será o ponto chave, quando alguém tiver alguma dúvida, precisar de alguma coisa vai recorrer a você.

A exceção fica com Jacinto, “[...] temos apenas um turno. [...] nós só discutimos, né. Assim, ela não tem tempo de tá nas AC. A gente conversa muito, discute, mas não passa desse elemento. Muito humana, cheia de ideias também, mas atada por conta da situação escolar” e Alex “[...] a coordenação pedagógica faz o acompanhamento, mas não há uma vigilância nas salas do eu faço ou não faço, a relação funciona assim: do que eu preciso, com as dificuldades que eu tenho e caso o aluno tenha algum problema chama a direção.

A função do coordenador pedagógico (CP) na escola está também relacionada ao trabalho na formação continuada do professor em serviço, a ausência desse profissional na escola impacta na articulação da equipe escolar, na dinâmica da elaboração do projeto político pedagógico da escola, na mediação das relações interpessoais entre professores, alunos e pais, no planejamento, organização e condução de reuniões pedagógicas e decisões sobre o currículo, assim,

[...] seja por dificuldades pessoais do CP em assumir a formação, seja por não ser ela priorizada pelos diretores, esta é uma atribuição específica do CP que fica secundarizada, na maior parte das escolas brasileiras. Prevalece, assim, o eixo da articulação, em detrimento do eixo da formação. E esse desequilíbrio contribui para que o eixo da transformação quase nunca chegue a ser cogitado, no âmbito da escola. (PLACCO, 2012, p. 06)

Sobre ao acompanhamento do trabalho pedagógico e o lugar do coordenador pedagógico, os relatos dos professores se aproximam em um ponto: não há coordenador, existe a figura do articulador de área, quanto a exceção à regra o coordenador da escola restringe-se ao trabalho de turno para uma demanda muito superior à sua carga horária ou ainda, como no caso de Alex, a relação ocorre na medida em que necessita de recursos materiais ou intervenções junto ao aluno. Esse contexto torna o trabalho do professor uma experiência solitária, distanciada das contribuições voltadas para o ensino, desarticulado. Por suas funções, o coordenador pedagógico aparece na fala dos professores como um profissional importante para desenvolvimento da prática pedagógica. Vejamos como se articula esse contexto na relação entre professor vs diretor.

Heitor diz: “[...] Muito positiva, nós temos uma diretora que nos possibilita aplicar o conteúdo da forma como nós desejamos em sala de aula, não há interferência nenhuma, sempre está à disposição dos professores, nunca colocou obstáculo nenhum”, e Tereza: “[...] eu não tive problemas também, a direção sempre participou com a gente de todos os projetos, de todos os processos, a representatividade da escola sempre esteve disponível pra conversar, dialogar, ouvir, aceitar as sugestões”, os professores destacam a parceria com a direção, Heitor evidenciando o caráter positivo da não interferência no trabalho docente e Tereza o diálogo aberto para tomada de decisões.

Já Dália fala: “[...] o que eu percebo hoje que a direção ela tem que estar atrelada ao professor, se ela fizer um trabalho isolado e não trabalhar com o professor a direção está perdida [...] eu vejo que a direção tem que estar junto com o professor para conversar, verificar as dificuldades. Então, nesse sentido, os últimos tempos da nossa direção em

determinados pontos tem nos escutado”, ressalta a dimensão do diálogo como necessário para construção de uma gestão eficaz.

Jacinto: “[...] Com a direção, acho que falta aquilo que eu chamo de prestar mais atenção no aluno, na gente. A gente pede alguns recursos didáticos. Uma escola desse tamanho, com dois projetores apenas é terrível. Às vezes você não encontra uma caixa de som, o computador está com problema”, ressalta os transtornos que a gestão provoca no seu trabalho na medida em que não supri a escola dos recursos materiais necessários.

Cássio relata que: “[...] as fichas que vem para o professor dá a nota e tem o lugar para assinar o diretor, nunca do tempo que estou aqui foi assinada pelo diretor a ficha, então o acompanhamento ele não tem”, ele escolhe destacar a negligência da direção com o trabalho do professor, para isso ilustra uma situação modelo na qual os documentos solicitados existem apenas como o cumprimento de uma demanda burocrática, sem retorno sobre essa produção.

Margarida relata: “[...] minha relação com a direção, que é uma relação mais conflituosa [...] a direção aqui tem uma postura muito autoritária não está aberta para essas intervenções, opiniões [...] Eu tinha uma postura, muito assim, de questionar, mas de dois anos pra cá eu tenho me isolado muito na sala de aula [...] isso é ruim, né, porque você tem que pensar a escola como um coletivo, você tem que construir a escola e o projeto político pedagógico”, revela uma relação interrompida, marcada pelo isolamento.

E Alex afirma que: “[...] se tiver algum problema chama a direção”, a direção aparece quando a resolução do problema apresentado extrapola a capacidade do professor de resolvê-lo.

Sobre as relações horizontais entre os colegas de trabalho, professores vs professores assim expressam os relatos:

Jacinto revela que: “[...] no campo pedagógico é aquela questão bem pessoal, não é aquela troca de ideias que seria importante. Que tem aqueles que são reservados, às vezes até mesmo ciumentos, quando você faz um trabalho diferente” e Dália: “[...] tem os problemas de relacionamento com os colegas [...] uns que trabalham direitinho, fazem seu trabalho já há outros que não têm essa preocupação [...] existe um outro grupo que tanto faz ou tanto fez. Se o aluno não tiver bem e passou na disciplina dele é o que basta. Não tem essa preocupação com o conjunto”.

Os professores na escola possuem diversos e às vezes distintos posicionamentos, constituem as suas escolhas: sua visão de mundo, sua relação com o ensino, com aluno, suas características psicológicas. Jacinto e Dália destacam o movimento de individualidade

presente na relação entre os colegas como um contraponto improdutivo na escola, na medida em que a escola implica trocas, assistências, relações de reciprocidade.

Alex: “[...] a maioria dos meus colegas são professores, eu tenho uma relação de sair, muitas vezes nessa saída eu planejo projetos, no município, eu tenho um projeto de cinema que foi feito em saídas com colegas e nós desenvolvemos até hoje, porque é um prazer [...] nessa escola [...] tenho uma relação de amizade tranquila mas presa mesmo a escola [...] bom dia! Tudo bem? E vai”. Tereza: “[...] Bom, todo ambiente existe alguém que é do contra, não vou dizer a você que é cem por cento, 100% é uma totalidade que eu acho inviável em qualquer setor em qualquer lugar quando se fala em relações humanas, mas no geral a maioria estava realmente disponível a se identificar, a colaborar com todos”.

Alex e Tereza destacam a disposição para o trabalho em conjunto na realização de projetos que interessam a todos, tratam sobre a confluência de interesses mediante projetos em comum, mas fazem a ressalva quanto a marca da individualidade e distanciamento presentes na formação dos grupos.

Por outro lado, Heitor, afirma: “[...] minha relação com os professores partindo dos de História são as melhores possíveis [...] a gente discute também com os outros professores como é na disciplina dele [...] dialoga com o professor de português [...] para que nós possamos aprimorar conhecimento do aluno não apenas na área que leciona História mas na linguagem, então um bom diálogo trocando experiência com todo mundo”. Cássio “[...]no geral com os professores da área de humanas a relação é boa”. Ele destaca a positividade das relações entre os colegas.

E Margarida, relata: “[...] temos uma relação boa, uma relação distante, apesar de termos os conhecimentos da importância da transdisciplinaridade, isso ainda não é algo concreto entre nós, porventura, uma vez outra, através de um projeto, [...] temos uma relação amigável”. Margarida apresenta uma relação de base disciplinar entre os professores, a transdisciplinaridade não é uma realidade vivida nessas relações, que implicaria numa

[...] unificação de disciplinas tendo como base a explicação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns de compreensão do real, a formulação de uma visão unitária e sistemática de um setor mais ou menos alargada do saber (POMBO, 2004, p. 38 *apud* CRUSOÉ, 2010, p. 37).

A disciplinaridade está na base das outras relações de integração do conhecimento, num movimento ascendente temos a interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade,

multidisciplinaridade e, a integrado mais ampla é a transdisciplinaridade, na qual “ocorre o desaparecimento, ao menos aparente, das disciplinas” (CRUSOÉ, 2010, p. 102).

As assimetrias nas relações entre os colegas professores foram caracterizadas pela maior ou menor polarização entre a individualização e a socialização na realização de atividades na escola, os projetos são os espaços onde ocorre o maior empenho para um diálogo integrador do conhecimento produzido, fora desse espaço a marca principal dessas relações é a disciplinaridade.

Vejamos então quais relações os professores da disciplina História estabelecem com os conteúdos para as séries do Ensino Médio no qual atuam. Dália reflete sobre a questão da quantidade de conteúdo e tempo didático da disciplina de História:

[...] o que eu posso fazer se não tenho tempo para trabalhar tantos conteúdos? Aí é que entra a questão da relevância então, eu acabo privilegiando uns em detrimento de outros, se dependesse de mim eu pegava todos os conteúdos propostos [...] eu vou trabalhar esse e dar uma rápida passagem por esse outro só pra explicar mas vou dar ênfase naquele [...] às vezes a SEC cobra tal coisa, tudo bem, vou trabalhar mas não dessa forma, eu vou trabalhar de uma outra forma, porque vai atingir o mesmo objetivo mas não dando ênfase naquele ponto e sim no que eu considero mais interessante, que eu acho que a turma está mais preparada ou que tenha mais a ver com a turma. Nesse sentido, eu acho que o professor de História tem muita independência.

Escolhas, seleção, forma de trabalhar os conteúdos prescritos, são refeitos pelo professor mediante julgamento pessoal do que é relevante abordar mais detidamente com os alunos, estabelecendo seu espaço de autonomia, circunscrita pela carga horária da disciplina.

Enquanto Cássio, afirma que:

[...]conteúdo é a mola mestra [...]Para que eu vou trabalhar com aquele conteúdo? Eu quero que ele compreenda essa sociedade que nós vivemos hoje, a questão da democracia, aquele discurso de que quero que ele comece a perceber como está montado o Estado hoje [...] vamos ressignificar, dar outro significado. Agora, tirar o conteúdo [...] que não faz falta, isso não.

O conteúdo a serviço da compreensão da organização das coisas, mediante a discussão sobre o Estado. Dália e Cássio, apresentam a margem da sua independência quanto a política prescritiva do Estado, em outros termos, eles:

[...] rompe (m) a linha política imposta de cima ainda que dentro de certos limites. As concepções dos professores sobre a educação, sobre o valor dos conteúdos e os processos ou capacidades – hoje acrescentaríamos competências -, percepção das necessidades dos alunos sobre suas condições

de trabalho, etc, levaram ao fato de interpretar de forma pessoal o currículo. Quando uma professora ou professor julga um conteúdo, toma decisões sobre o mesmo e lhe atribui uma determinada ênfase no seu ensinar, ele está, sem dúvida, condicionado por influências externas, mas também reflete sua própria cultura, suas ponderações pessoais, suas atividades frente ao ensino de certas áreas, suas concepções implícitas sobre o ensino (ACOSTA, 2013, p. 191).

Margarida nos conta sobre sua experiência: “[...] o 1º ano é um desafio, tanto que há muitos anos eu não pegava o 1º ano, esse ano eu trabalhei, que é História antiga e medieval, não me identifico muito, mas eu gosto muito de estudar”. A professora se propõe novos desafios, mexendo na rotina que tem ministrando os conteúdos com os quais mais se identifica “[...] História do Brasil e História contemporânea, gosto muito dessa parte da República Velha, Era Vargas, Ditadura Militar”, conteúdos prescritos para o 3º. Sobre sua experiência com as turmas de 2º ano, revela:

[...] eu sofro muito no segundo ano porque eu acho que tudo é importante, quando você vai estudar ali o Brasil Colônia aí depois vem o Brasil Império, é muito difícil o que eu vou dar e o que eu não vou dar, tanto que às vezes eu não consigo vencer o programa do segundo ano não, e nem acho que devo vencer, mas me inquieta muito porque no segundo ano falta muita coisa e é uma série que eu acho que eu tenho que discutir muito porque é a formação do nosso país, as bases estão todas ali.

Margarida sente uma inquietação com relação aos conteúdos e a séries, com a demanda entre quantidade e importância dos conteúdos versus a carga horária da disciplina, nesse movimento vivencia “[...] um sentimento de culpa extremamente forte, toda vez que termina o ano eu sinto que eu deveria ter feito mais, que eu deveria ter ido além”, sua relação com o ensino dar-se pela falta.

Tereza conta que: “[...] a partir do primeiro ano eu já começo a trabalhar com eles: olha! Não espere chegar no terceiro para decidir o que vocês vão fazer da vida de vocês, o tempo passa rápido você precisa começar a pensar desde agora, não que eu acredite, por exemplo, que o vestibular seja o um foco de sucesso”, estabelece relação entre a série e a construção da autonomia do aluno quanto a conduta que dará suporte para as decisões tomadas ao final do terceiro ano.

Alex relata:

[...] conversando com uma colega, eu trabalhando o 1º ano, eu falei que estava iniciando Grécia com meus alunos, - Ué! Grécia, iniciando? Eu comecei logo por Grécia. Ué, não falou da pré-história? [...] eu paro muito tempo no Egito para falar dos deuses, eu apresento os deuses para os meninos, falo quem é quem [...] porque uma das coisas que a mitologia

grega, romana e egípcia proporciona é essa singularidade com os personagens, os deuses são reais, são humanos, aí dá para trabalhar com eles.

As preferências do professor na escolha e tempo dedicados ao conteúdo são diferentes, nesse momento a identificação com o conteúdo pauta o currículo. Jacinto opta por outra estratégia na elaboração do seu currículo quanto a seleção que deve ser feita, ele diz:

[...] fica só a base do conteúdo [...] trabalhei na unidade passada Mesopotâmia [...] discutimos o código de Hamurabi e a função dele [...] fizemos uma relação com as leis atuais, esse papel do cidadão na época e o cidadão agora [...] embora tenha que ser uma coisa corrida porque não se tem tempo suficiente pra isso, agora se houvesse uma integração de conteúdo [...] porque não Filosofia trabalhar essa temática? [...] se a escola escolhesse um eixo para cada unidade o professor encontraria um meio de cada matéria trabalhar o tema com qualquer conteúdo.

Ocorre, dessa forma, uma restrição dos desdobramentos possíveis do conteúdo em razão da formatação da carga horária e das disciplinas escolares na divisão da carga horária semanal. Segundo Heitor:

[...] o conteúdo não é apenas uma página a mais solta na sua vida, mas aquele conteúdo ali faz parte da sua vida [...] o aluno ele começa a ver os fatos sociais, ver a relação familiar, ver a relação do labor de uma forma diferente, então a experiência escolar ela nos possibilita dá essa interpretação.

O conteúdo aparece aqui como um constituidor de um processo de empoderamento para o aluno, como um elemento explicativo da organização da sua vida.

Ponto em comum com relação a abordagem do conteúdo diz respeito a sua modificação quando colocado a serviço da prática docente com seus filtros estabelecidos, Cássio e sua teoria marxista da História, Dália e suas ênfases colocadas mediante julgamento pessoal, Margarida na sua demanda pela abrangência da formação do aluno, Alex e a escolha mediante identificação ou relevância que atribui aos conteúdos, Jacinto através do conteúdo restrito para criar espaço para relacioná-lo ao tempo presente e Heitor na relação entre conteúdo e empoderamento e Tereza na relação entre a série e a construção da autonomia do aluno.

São formas, jeitos e modos de se relacionar com a prescrição, estabelecer filtros, limites, porque “ao resistir, o professor refaz caminhos, ressignifica, em sua prática cotidiana, o que lhe chega de múltiplas fontes sociais e, desse modo, compõe seu repertório de saberes e práticas pedagógicas” (MIRANDA, 2008, 264).

Nesse movimento, a relação dos professores com o ensino de História é realizada nas condições materiais para o desenvolvimento da prática docente, na derivação da relação do professor com aluno, com os colegas, com o coordenador e com o diretor. Assim Cássio apresenta uma situação ilustrativa desse processo:

[...] certa feita eu fiz um trabalho bom com cartas de pessoas que saiam para São Paulo na década de 1940 e 1960 escreviam, fui xerocando então tem um monte de cartas, essas cartas poderiam ser disponibilizadas se tivessem um local próprio, então você não tem na escola um lugar próprio da disciplina, para as áreas de História, Geografia, Sociologia, um lugar para sair um pouco da abstração.

Jacinto: “[...] sobre o uso de imagens como metodologia de ensino [...] nessa unidade infelizmente eu tirei porque eu vi que eu estava monopolizando muito [...] os recursos da escola [...] tenho que trabalhar de outras formas para que não prejudique os colegas”,

Heitor: “[...]eu só tenho 70 minutos durante uma semana para com os alunos, eu acho esse tempo muito pouco para que nós possamos lecionar”. Dália: “[...]Maus salários, que deixam o professor muito infeliz, tem que trabalhar três turnos [...] salas cheias de alunos [...] depressão, síndrome do pânico, LER”. Margarida: “[...]é um massacre com o professor de História do ensino médio, porque a gente tem que trabalhar História do Brasil, História geral e atualidades [...] eu tenho 400 alunos [...] construir novas perspectivas metodológicas, infelizmente, 40h impossibilita isso”.

Alex: “[...] eu não confio na escola nesse sentido, eu pego meu data show, eu pego meu notebook, minha extensão, meu T, eu tenho todo o material [...] eu tenho uma impressora boa que dá suficiente para municiar os meus textos [...] eu fico angustiado, eu não vou tá na sala: cadê o material que eu pedi? Faltou”.

Estrutura física para o desenvolvimento da prática planejada esbarra nas condições materiais disponíveis na escola o que torna o planejamento um material de uso inviabilizado, como o trabalho com fontes escritas na década de 1940/1950, de uso irregular como no caso imagens do professor Jacinto, estrangulados pelo tempo didático da aula como apresentados por Heitor, Dália e também por Margarida somadas as salas de aula lotadas, tornam a prática vivenciada uma experiência incerta quanto a viabilização de uma prática planejada,

Dessa forma, os anos que separam as experiências docentes dos professores nesse ponto apresentam mais aproximações do que distanciamentos, um discurso sobre o mundo escolar confluyente quanto a pouca viabilidade de realização de uma prática planejada que sob

a pressão das condições de realização na escola são transformadas em aplicações pontuais, salvo em situações de autogestão de recursos, caminho escolhido por Alex.

Nesse cenário, ocorre a relação do professor com o aluno, sua prática docente se efetiva na sala de aula diante de outro alheio com o qual está condenado a interagir, a sentir no corpo físico e psíquico as trocas derivadas dessa relação. Os professores entrevistados já nos falaram sobre suas concepções sobre o aluno e propusemos uma síntese das ideias na qual o aluno é compreendido como *alguém que estuda, que não é uma tábula rasa nem uma folha em branco é uma pessoa que traz consigo infinitos universos, meio louco, meio contestador e desiguais*.

Neste trabalho, o aluno é visto pela ótica do professor mas entendemos que a voz do estudante é uma voz social externa que na escola transforma-se em voz pedagógica (RODRÍGUEZ, 2013). Professor e aluno apresentam diferentes vozes no contexto escolar mediadas pela idade, gênero, classe social, etnia, religião, habilidades, entre outros. O modo como o professor interpreta a voz do estudante incide sobre a sua prática docente e proporciona condições para que ele reflita sobre ela.

A categoria aluno foi socialmente construída, possui uma história e função social, conforme nos informa Sacristán (2005, p. 14):

[...] é possível intuir que, em torno da categoria aluno, formou-se toda uma ordem social na qual se desempenham determinados papéis e se configura um modo de vida que nos parece muito familiar porque estamos acostumados a ele. Essa ordem propicia e "obriga" os sujeitos nela envolvidos a serem de uma determinada maneira. Eles pensam, sentem, se entusiasma, se inibem e se relacionam, têm uma vida pessoal e familiar, uma história, um contexto de vida e um futuro. Quais aspectos de toda essa complexidade da pessoa entram como significados nas representações que elaboramos do aluno e quais são desconsiderados?

A forma como os professores entrevistados enxergam os alunos está diretamente relacionada ao conteúdo e ao formato da sua prática. Nesse sentido vejamos como se estabelece a relação entre o professor, o aluno, seu mundo intra e extraescolar. Sobre seu mundo escolar, nos informa Margarida acerca do estudante:

[...]o aluno quer a nota, ele quer passar de ano, ele quer passar no vestibular, [...]o aluno hoje ele é fruto dessa sociedade digital, ele quer informações mais rápidas, precisas, o aluno quer a nota, ele quer passar de ano, ele quer passar no vestibular [...] alguns alunos vão se flexibilizando e vão tentando estabelecer algum tipo de relação e de negociação com o professor mais aprofundada de aprendizado, de visão crítica, mas são poucos, ele é mais criativo por um lado e ele exige mais criatividade do professor, esse é um

aspecto positivo. De uma maneira geral ele não valoriza mais tanto o estudo quanto o aluno dos anos 1990. Ele tem uma relação mais assim: o que que o diploma pode me oferecer em termos de mercado de trabalho? Então, nesse sentido, a relação é mais concreta [...] não tem mais uma relação tão amigável com o aluno, é uma relação mais conflituosa. Não que o conflito seja ruim, o conflito pode ser extremamente enriquecedor.

Nessa fala, Margarida apresenta o caráter utilitário atribuído pelo estudante ao aprendizado, o mercado de trabalho e a relação entre a vida fora da escola interativa via a *mass mídia* e a (não) presença dessa interatividade intramuros escolares. Claramente depreende-se da sua fala que o aluno é outro porque o mundo é outro, aqui o aluno é um sujeito que não valoriza o estudo, é mais criativo e digital e que se porta na escola como um negociador.

Nesse cenário, instala-se um conflito colocado entre os objetivos daquele que ensina e aquele que aprende. Margarida nos conta que “[...] eles têm uma resistência muito grande com a História [...] não conseguem estabelecer um traço de continuidade entre o passado e o presente [...] já uma dificuldade que eu convivo [...] até eu me aposentar eu vou conviver com esse drama” Partindo dessa consideração Margarida apresenta o que ela chama de “drama”, sua dificuldade em lidar com a resistência dos alunos com relação ao aprendizado em História, segue afirmando “eles têm aquilo que os teóricos chamam de presente contínuo”.

Se o objeto da História é como definiu Marc Bloch (1997, p. 55) “o estudo das ações do homem no tempo”, de que o tempo “é o próprio plasma em que banham os fenômenos e como que o lugar de sua inteligibilidade” estabelecer as relações entre presente e passado tanto quanto o seu inverso passado e presente é a condição primeira para o ensino desse conhecimento no formato de disciplina escolar. O presente contínuo, expressão utilizada por Margarida coaduna com a ideia discutida por Eric Hobsbawm, um dos seus autores de referência, Margarida faz uso dessa expressão para tentar compreender a resistência dos alunos a disciplina que tem no passado seu material de trabalho, essa ideia foi assim pensada por este autor:

[...] a destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes do que nunca no fim do segundo milênio (HOBSBAWM, 1995, p. 13).

Para Margarida: “[...] sempre tem aqueles alunos que são a razão da gente está em sala de aula, que dão motivação. Muitos deles hoje já estão na faculdade, fizeram História”, seu envolvimento com os estudantes em termos de aprendizagem segue também outros caminhos, dizem respeito sobre sua expectativa em relação ao estudante “[...] às vezes, que a minha matéria consegue motivá-lo nesse sentido, são exceções, mas é isso que me motiva”, numa relação ensino-aprendizagem que permita obter êxitos, como entrar na faculdade. Apesar do “drama” descrito acima, ela tem outros estímulos para ensinar História, a prática é um fazer permeado por ânimos e desânimos.

Sobre sua relação com o ensino-aprendizagem ela nos conta: “[...] eu me lembro muito de uma aluna que vinha da zona rural, ela tinha alguns problemas psicológicos muito sérios, [...] mãos enfaixadas, era coberta de feridas, de chagas, [...] era alvo de chacota, bulling e foi uma aluna que eu não consegui chegar até ela. Eu sempre penso assim: o que aconteceu com ela? O nome dela era Fernanda [...] E aí fica a frustração, né, porque a escola não consegue chegar nesses casos, a gente não consegue criar uma relação para ajudar”. Sua fala demarca um outro tipo de envolvimento com aluno o que pretende estabelecer a partir da sua prática docente e pedagógica, a inclusão do aluno através da escola.

Margarida problematiza “porque você está ali na sala de aula e são uns 40 alunos com realidades distintas, com problemáticas distintas, e você acaba dando aula para uns 40 e não consegue atingir” Sobre essa frustração da escola não dar conta de suprir as demandas estudantis, aponta as condições materiais de desenvolvimento do seu trabalho e com isso os limites de sua prática.

Dália nos revela seu mundo escolar, situando as transformações sofridas pelo aluno no processo de escolarização:

[...] Na maioria das vezes a gente subestima o aluno. Quando eu falo assim: olha, tem tanto conhecimento e a gente fica brigando com detalhes, picuinhas e regras [...] a gente trabalha no sentido de sufocar o aluno. Quando a gente começa [...] na 5ª e 6ª série os alunos são muito expansivos, eles conversam, falam coisa certa e errada, eles têm uma, diria, espontaneidade que é maravilhosa [...] eu diria que até a 8ª série eles veem assim cheios de ideias e coisas que nos surpreendem. Aí, aquele aluno trocou de professor, mudou de turno e quando a gente pega esse aluno lá na frente ele está totalmente diferente. No Ensino Médio, a forma como ele é trabalhado acaba aprisionando as boas ideias, eu não diria que é o Ensino Médio, eu falo que é o próprio professor. Eu falo assim: aquela criança extrovertida, feliz, quando a gente pega essa criança lá no final é outra pessoa, mudou muito, às vezes perde aquela espontaneidade, aquela liberdade no falar, no comportamento, ele já perdeu tudo isso. São pessoas já

diria assim, com uma série de vícios é como se depois de passar cem anos [...] eu dissesse assim: faça a leitura, por favor e ninguém se dispõe a fazer uma determinada leitura. Quando você pede para fazer um determinado trabalho mais voltado à expressão corporal, eles se negam porque têm medo ou vergonha, não querem pagar mico e no passado isso não era problema, todas as brincadeiras, todas as atividades lúdicas que se fazia, né? [...] E eu falo assim: nós, professores, sufocamos esse aluno ao ponto de ele não ter mais essa liberdade de criar, às vezes, na própria atividade que ele está fazendo a gente vê assim uma coisa fechada não existe mais uma visão mais aberta, ele está muito focado na questão que foi solicitada e não extrapola, não vai buscar em outras reflexões. Muda o comportamento, as atitudes, até a relação professor aluno muda. E aí eu falo, o que é que eu fiz? Ou o que que nós fizemos? E aí tem muita coisa errada. Eu não estou querendo jogar toda a culpa nos órgãos competentes, também tem a parte do professor.

As transformações pelas quais passa o aluno no processo de escolarização não é visível no tempo do seu acontecimento, sua mudança biopsicossocial é percebida quando se mostra completa, Dália não parece levar em consideração que o seu aluno do Ensino Médio vive no corpo a experiência da fase final da adolescência que comporta alterações de comportamento significativas quanto ao seu comportamento diante do mundo. Momento de afirmação da identidade estão pouco dispostos a exposição não calculada ou espontânea, o que implica um outro conjunto de formas de abordagem com “novo” sujeito aluno do ensino médio.

Paralelo a esse movimento, embora Dália não use o termo, ocorre um processo de apatia, apagamento, sua experiência comunga com a de Margarida sobre como o aluno se apresenta durante os últimos anos do ensino médio, num termo é um indivíduo pragmático. Têm sobre o ensino uma visão pragmática e utilitarista construída e/ou corroborada tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto nas políticas públicas para educação. No processo de ensino-aprendizagem porque o aluno ao entrar no Ensino Médio possui nove anos de escolarização e ao concluir o Ensino Médio completa 12 anos vivenciados na instituição escolar. Margarida chama a atenção para esse resultado da escolarização:

[...] o 1º ano o aluno tá entrando no ensino médio, então ele vem mais aberto para aprender, para modificar as visões pra se despir dos preconceitos [...] o 3º ano é meio assim frustrante, porque já pega o aluno na reta final, você não consegue muito assim, flexibilizar o aluno pra que ele tenha um outro olhar, ele já está ali construído praticamente, ele já tem aquela visão da matéria História também, que muitas vezes já vem carregada de preconceitos, você não consegue muito uma abertura para, talvez, modificar essa visão.

Um processo invisível porque os professores embora identifiquem seus efeitos não compreendem como ele ocorre, mesmo depois de 20 anos na escola não é fácil entender.

Dália segue sua narrativa sobre o desencontro entre o subjetivo que é a relação do ensino e aprendizagem e a objetividade do enquadramento do aluno nas dimensões de uma planilha quantificada no formato da nota.

[...] poxa! A gente não é um livro isolado, a gente não é só o conteúdo daquele livro, existe sentimento, uma série de outras questões que nos envolvem. [...] o próprio aprendizado a gente não dá conta de quantificar naquela planilha, porque tem itens que ele aprendeu, mas não consta. Então, fica extremamente complicada essa avaliação [...] temos que ter uma outra opção [...] aí a gente vai avaliar o perfil do aluno, o comportamento dele, as atitudes então, nesse sentido, mesmo que ele não tenha atingido aquela meta, média, ele é avaliado positivamente. Então, nessa condição, eu acredito que a gente tenha um outro olhar, mas isso é geralmente no final do ano, porque durante o ano é a nota: foi bem ou mal [...] Então aí eu falo: a gente só vai ter esse novo olhar para algumas pessoas que não atingiram aquele objetivo.

Nesse movimento, os alunos que atingiram os objetivos durante o ano letivo seguirão no processo de se tornarem inteligíveis para a escola mediante avaliação que estabelece seu lugar no mundo escolar por meio da nota e, em razão dela passarão a dedicar seus esforços. O aluno então se transforma no processo de escolarização do Ensino Médio, torna-se menos aberto, com ideias pré-concebidas de enraizamento mais profundo. Sobre o currículo que promove esse processo, esclarece Sacristán (2000, p. 51) “o currículo é a apreensão de todo um sistema de comportamento e valores e não apenas de conteúdos de conhecimento”. Neste contexto no qual a nota é aprendida como o primeiro valor. Heitor, nos traz a mesma questão apresentada pelos colegas: “[...] porque os alunos, muitas vezes, nesse primeiro ano que eu tive a oportunidade de trabalhar estão muito preocupados com nota [...] não é a questão do conteúdo, da aprendizagem”.

Cássio falando sobre relação com os alunos, relata que:

[...] eu discuti com os alunos, tive a coragem de fazer. Nossos alunos aqui parecem ETs, ouvindo uma música esquisita que não é dele, com um vestuário que não é dele, com um corte de cabelo que não é dele, só porque a mídia passou. Gente, vocês têm que ouvir a música da gente aqui, essa música não é nossa não, tudo bem você quer ouvir, mas você colocar um som alto e de sala em sala todo mundo tem que ouvir esse tipo de música. Eu conheço lá sua região, sua região é para ouvir Elomar¹⁸, você tem que ouvir

¹⁸ Elomar Figueira Mello, natural de Vitória da Conquista-BA, compositor e cantor, sua obra abrange a produção de Cancioneiro: Um caderno de oitenta canções, sendo que a maioria delas já se encontram gravadas e uma pequena parte inédita; Música culta: 11 óperas; 11 antífonas; 4 galopes estradeiros; 1 concerto de violão e orquestra; 1 concerto para piano e orquestra - composto e a ser partiturado; 1 pequeno concerto para sax alto e piano - composto e partiturado; 1 sinfonia - quase toda composta; 12 peças para violão-solo e Óperas: Bepas

outras coisas. Aí você tem que tocar nesses assuntos que esse é um processo violento que a mídia faz [...] você tem que estar nessa discussão o tempo todo com seu aluno, tem que estar atento, não com pedantismo, não como o dono da verdade mas tem que estar refletindo com ele essas questões relacionadas do que ele está ouvindo principalmente da mídia [...] muitas vezes a gente faz isso com a educação: quer que o aluno conheça uma boa música, mas não coloca na sala. Isso é formação, eles preferem rebolation¹⁹, tudo bem! Que ouçam, agora não na sala [...] o professor que pode oferecer a formação desse aluno e pode contribuir na formação daquele aluno inclusive corrigindo alguns equívocos que a gente passa por cima. Ah! Não, o nosso aluno tem dificuldade! Pode falar: nois foi, nois viemos [...] quando eu pego um aluno de História basta ele saber ler e escrever, pegue 10 alunos que sabem ler e escrever é outra história, ele pode não gostar, mas ele consegue acompanhar.

Cássio enfatiza o professor no seu papel de formador, estabelecendo como ponto crítico do processo de formação a maneira como o aluno se apresenta na escola, fazendo distinção entre as características socioculturais que ele avalia que deveriam ser próprias dos alunos e a identidade midiática que eles apresentam. A aula de História é o lugar do desfazimento da identidade midiática e (re!) apropriação das pertencas socioculturais dos alunos e, à formação escolar cabe a adequação dessas pertencas a cultura letrada.

Nesse sentido, Cássio defende que a formação deve dialogar com as identidades visuais e sonoras dos alunos com a finalidade de tirá-las da influência da *mass mídia*, conduzindo sua reelaboração mediante a reflexão sobre a sociedade que as compõem.

Sobre sua relação com o aluno Alex conta que:

[...]já tive situação onde o aluno toma conta, pergunta pra lá, pergunta pra cá, a aula voa, tem horas que as aulas são mais metódicas, o assunto é esse, vou explicar isso, isso e isso e saio. Mas depende muito dessa relação considero [...] eu tento manter uma relação bem mais aberta com os alunos, eu procuro criar possibilidades de interação, exemplo: eu sempre falo aos meus alunos: gente eu não estou aqui para causar medo a ninguém, eu estou aqui para trabalhar com vocês, [...] é claro que muitas vezes eu tenho eu instaurar a ditadura militar, porque quando eles acham que a amizade é igual a permissividade, por eu dar confiança eles podem fazer qualquer coisa, aí eu dou umas puxadas, dou uns gritos. Eu já tenho um tom de voz mais encorpado, um negão de 1,86m, eu levantar e perguntar o que foi, eu causo

Esponsais Sertana - São cinco trágicos que se encontram nos seguintes estágios: A Carta - ópera com 4 cenas, compostas e partituradas; A Casa das Bonecas - composta e 30% partiturada; Faviela - toda composta e nada partiturada; O Peão Mansador - composta e a ser escrita; Os Poetas são Loucos (mas conversam com Deus) - composta em partes; Auto da Catingueira - composta, partiturada e gravada em disco. Informações do site oficial do autor <http://www.elomar.com.br/biografia.html>. Acesso em 10/12/2014.

¹⁹ Nome da música do grupo baiano de Pagode Parangolé, composição Leo Santana e Kiko Loureiro que foi sucesso no carnaval de 2013. Informações site oficial da banda - <http://bandaparangole.com.br/discografia/>. Acesso em 10/12/2014.

um certo receio fácil nas pessoas [...] eu tento criar as possibilidades para a participação do aluno, mas quando ele se recusa mesmo porque não leu o material ou porque não fez alguma coisa aí eu tomo parte, aí ela torna-se mais expositiva, aí eu volto ao tablado, minha postura é essa, se vocês só estão vendo o lado de vocês, só me resta fazer esse retorno, aula expositiva, atividade. [...] Muitas vezes a relação conturbada de alunos e professores, já tive atritos com alunos por falta de respeito, [...] o aluno não é obrigado a estar na sala, mas ao estar na sala ele tem que ter um comportamento mínimo, quando esse comportamento mínimo falta isso me tira um pouco do sério [...] ele presta atenção, compartilha daquele momento ou sai, se ele fica na sala jogando papel, falando o que aconteceu na novela.

É uma relação centrada no professor, aberta ao diálogo com aluno na medida em que este responde a contento a sua expectativa. O centralismo da aula varia de acordo com comportamento do aluno, podendo ir de uma concessão total a fala dos alunos a um 'retorno ao tablado' que significa dizer que a fala está com o professor, o recurso da aula expositiva e atividade é utilizada em contexto de retaliação.

A relação de Tereza e Jacinto com os alunos os leva a narrar mais detidamente suas experiências com os alunos no ensino fundamental, mesmo não sendo esse o foco do trabalho optamos por transcrever uma dessas vivências para compreender a relação dos professores com os alunos, em termos de inclusão e das formas como a função social do professor se choca com o mundo extramuros escolares.

[...] eu tive perfis de alunos bastante diferenciados inclusive alunos envolvidos com drogas, alcoolismo até com situações realmente voltadas com a criminalidade. Tive um aluno [...] ele passava geralmente o sábado capturado, domingo retido e segunda feira a promotoria liberava dizendo: você tem que ir para escola. Então alguns colegas falavam assim: 'nunca consegui fazer com que ele fizesse nada! Ele não sabe ler, ele não sabe escrever!' E no entanto estava matriculado na 5ª série, comigo eu consegui me aproximar [...] o primeiro contato com sala de aula ele desmanchou uma prateleira, uma estante na sala de aula cheia de livros, ele chegou pra mostrar a rebeldia pra mostrar aquele impacto de transtornar o professor, de fazer com que o professor ficasse com medo, principalmente quem era professor novato, então ele literalmente desmontou a prateleira, pegou o braços com muita força bateu e os pinos romperam e os livros caíram, quando eu olhei eu não demonstrei espanto [...] O que eu fiz? Eu conversei com ele e falei parabéns isso demonstrou o que todo mundo já sabia que você sabia desmontar uma prateleira, agora nós vamos mostrar pra todo mundo que você sabe montar e ele ficou sem reação, então eu agachei ao lado dele peguei os livros com ele e disse num tratamento normal: põe aí na mesa por favor como se nada tivesse acontecido [...] ele montou comigo toda a prateleira, tudo no lugar normal e aí eu falei com ele: muito obrigado, pode se sentar, [...] eu consegui dar aula tranquilamente. A partir desse dia ele aparecia na escola, ele fazia as atividades [...] eu chamava os professores, conversava, isso me angustia [...] então da mesma forma que ele conseguiria fazer comigo ele poderia conseguir fazer com qualquer outro professor [...] a

exemplo: a primeira avaliação que ele fez, eu sabia que em casa ele não estudava porque ele tinha outras atividades que envolvia ele mais do que a escola mas ele levava o caderno pra casa e o trazia para escola, quando ele chegava à escola a primeira coisa que eu fazia era dar bom dia, recepciona-lo como eu fazia com todos os outros, não havia distinção, e quando ele abria o caderno pra copiar eu chegava e sentava ao lado dele e tentava conversar, então aquilo ali demonstrava que ele tinha um conhecimento que todo mundo negava. Essa negação não era apenas no direito dele a escola, mas o direito a ascensão também, então a exclusão não partia só dos outros como dele mas era sequenciada por todos inclusive dele próprio. [...] A primeira prova que ele fez da minha disciplina eu fiquei assim imaginando porque eu cheguei ao lado dele e falei: ‘olha, essa segunda questão, você sabe’, ele olhava pra mim assim assustado, ‘você sabe a questão, você lembra aquele dia que eu expliquei isso e isso e isso’, não dando a resposta, dando indicações pra ele conseguisse ressuscitar a memória e ele olhava para mim e de repente ele começou a escrever. Ele fez bastante questões não só as questões de marcar, as questões objetivas, porque a gente leva em consideração hoje que as questões objetivas eles marcam qualquer uma e entrega de qualquer jeito. Então percebi nele uma certa preocupação em responder as questões, então quando ele me entregou eu agradei, ele saiu da sala normalmente sem agressão, sem bater nos outros, futucar, nada, ele saiu normalmente da sala[...] corrigir a prova dele, que havia me deixado ansiosa e ele havia acertado mais de 50% da prova. Então eu percebi o que? Se nós trabalhássemos de forma diferenciada que a gente sempre discute de tratar os diferentes na sua igualdade, então a gente teria um trabalho de prática de sala de aula mais efetivo [...] ele não conseguiu avançar porque ele só fazia as atividades comigo, só a disciplina de História não era suficiente para fazer com ele fosse promovido para a série seguinte, infelizmente.

A experiência narrada por Tereza nos diz de um processo de sucesso na relação de ensino-aprendizagem na disciplina História e de fracasso da inclusão do aluno como sujeito de direitos na escola. Jacinto nos apresenta exatamente a situação contrária, vejamos:

[...] eu prefiro o ensino médio, nos últimos três anos eu não vi no Ensino Médio e que vi no ensino fundamental: usuários de drogas, traficantes, fui ameaçado de morte, por mais que eu tenha sido diplomático e aí eu vi como é difícil trabalhar com o Ensino Fundamental [...] por mais que a gente procure ser diferente, mas principalmente no fundamental, esses que têm problemas com a família ou por uso de drogas e que eu vejo que eu não consigo de forma alguma solucionar. Eu sou um incompetente para conviver com eles [...]Uma amiga nossa foi ameaçada de morte por um desses meninos, foi com um revólver no apartamento dela e tudo. A direção expulsou, mas graças ao ECA e o Conselho Tutelar devolveu essa criança para a escola. Era meu aluno na 8ª série. O que foi que ele me disse? ‘Quero ver quem é que vai se meter a besta comigo? A Lei tá do meu lado’. E aí, o que fazer com um aluno desse? Eu também não conseguia chegar, não tenho competências e habilidade para trabalhar com o usuário ou traficante. Então, o que me deixa triste é não ter habilidades para trabalhar com isso [...] E isso era minha angústia.

Não é possível para Jacinto lidar com essa situação, suas competências e habilidades não dão conta de um universo para o qual não foi preparado, mas que se impõe no seu espaço de trabalho. Quando a pressão interna não é suficiente para resolver a questão através da exclusão do aluno ocorre o processo inverso: o professor é “expulso” seja porque não consegue ter uma prática docente em condições salubres, seja porque transfere-se de modalidade de ensino, de instituição e outras vezes abandona a carreira (BUENO; LOPES, 2013).

Os alunos que chegam até o Ensino Médio são parecidos com Ets, na visão de Cássio e pragmáticos como vimos nas falas de Margarida, Dália e Heitor. Doravante Jacinto nos conta: “[...] essa semana eu tive uma reunião com os alunos e teve uma coisa que o menino me falou e que me chamou a atenção, ‘– Olha! As aulas que nós temos é do século XIX, XVIII e nós somos pessoas do século XXI’”, relatam seu sentimento de deslocamento de tempo e espaço com uma metáfora, também. A reprodução da fala dos alunos feita por Jacinto nos leva a refletir sobre,

[...] quem são os alienígenas na sala de aula? São os/as estudantes ou os/as professores/as? Não serão os adultos, de forma geral, que deverão ser vistos, cada vez mais, como alienígenas, vistos a partir do outro lado? Tendo em vista que será a juventude que herdará a terra, que é ela que já habita o futuro, em muitos sentidos, não deveríamos contemplar a possibilidade de que somos nós os/as que estamos sendo, assim, cada vez mais estrangeiros/as em nossas próprias salas de aula [...] (BIRGUM, 1995, p.213).

Esse descompasso entre a realidade fora e dentro da sala de aula está bem presente quanto ao uso da tecnologia na prática docente dos professores entrevistados, com esse sentido, Alex diz: “[...] conseguir competir com a tecnologia porque o aluno já chega com ela na escola, o professor ainda tem 90% do equipamento é só vocal, então se eu tenho um *page*, tenho um celular, um *android*, um *tablet* que faz inúmeras coisas, eu vou pedir para ele ler um livro? Essa que é a dificuldade: tentar entrar em relação com esse aluno que usa a tecnologia ao extremo num local que repudia a tecnologia”.

Mesmo dilema de Heitor “[...] não dá mais para o professor ficar simplesmente numa sala de aula fazendo concorrência com o *whatshap*, com *facebook*, você tem que trazer essas ferramentas para dentro da escola [...] você fica muito numa disputa desleal com a tecnologia, então eu acho que a demanda também do profissional de História de uma formação junto com essas novas tecnologias”. Cássio aponta que: “[...] tem muitos alunos assim você tem um tema interessante aí você fala algum texto que ele tem acesso, ele pesquisa, você tá na sala de aula

quando você termina o aluno fala: ‘professor é esse texto aqui mesmo?’, têm alguns alunos que tem *internet* no celular, eu não vejo como ruim se o aluno está estudando”.

Numa perspectiva complementar, Jacinto assevera que: “[...] a gente não pensa em trabalhar com novas tecnologias em sala de aula, em utilizar até o celular como ferramenta, na escola pública você tem até uma certa dificuldade, pois não é todo mundo que tem whatsApp ou telefone com android”, embora os recursos tecnológicos estejam bastante difundidos e a própria escola, na maioria das vezes, ofereça internet própria aos alunos, permanecem grupos com e sem acesso à tecnologia uma vez que não compõe o quadro de recursos da escola minimamente no formato de laboratórios de informática. Dália e Tereza todas as vezes que se referem ao uso da tecnologia não a vinculam ao protagonismo do aluno, mas as condições materiais da escola.

A relação do estudante com a tecnologia é vivida como parte comum no seu dia a dia, diferente da escola que se configura como um mundo à parte, nessa escola durante o Ensino Médio o estudante está interessado em obter a aprovação no ano letivo, no Enem e no vestibular.²⁰

Necessitamos perscrutar qual a função dada pelos professores ao ensino médio, nesse movimento Cássio conta que:

[...] o nosso desafio é descobrir o que que nós queremos fazer do ensino médio. O governo não tem noção do que é, quem está no Ensino Médio que estuda ainda não descobriu e os próprios profissionais estão ainda buscando essa descoberta [...] função do Ensino Médio hoje dentro do que a gente tem feito principalmente nos Ac é dá formação para esse aluno e também preparando ele para chegar no ensino superior.

O Ensino Médio como um espaço aberto no qual estão instalados tanto o objetivo da formação humanista do aluno quanto a preparação para o Enem e Vestibular e o mundo do trabalho. Nesse movimento também reflete Margarida acerca do ensino médio:

[...] tem várias dimensões, o Ensino Médio é formação cidadã, formação pro mundo do trabalho, e formação de cidadãos críticos, conscientes, capazes de intervir no dia a dia, isso é o que a gente vê na teoria, na prática a própria pressão da DIREC, da Secretaria, da própria direção da escola: aprovar os alunos e fazer com que os alunos tenham um bom desempenho no vestibular. E os alunos, a maioria deles, mergulham nessa visão e eles querem isso de você, eles cobram do professor isso: que os preparem de maneira adequada

²⁰ Sobre a relação entre tecnologia e ensino de história ver o estudo feito por Carlos A. Ferreira (2004) no qual analisa a prática de professores de história em algumas cidades da Bahia.

para que eles passem no vestibular. Eu particularmente não tenho essa visão, eu me preocupo muito com formar o cidadão mesmo, cidadão crítico, consciente, capaz de intervir no mundo que ele vive, então eu acabo tendo uma postura muito dual, eu tento trabalhar essa questão do vestibular, mas também não deixar essas outras questões de fora.

Conforme Margarida, os alunos já descobriram para que serve o ensino médio: passar no vestibular, para tanto exercem pressão sobre os professores para que ocorra uma adequação da prática docente para essa finalidade. Alex corrobora com essa assertiva, afirmando que os alunos estão interessados em: “[...] chegar a universidade, porque o Ensino Médio não tá voltado como projeto de vida, ele é um período de reforço só”.

Enquanto Margarida apresenta a pressão do aluno para a adequação da finalidade do Ensino Médio para que ele seja preparado para passar no vestibular, Dália trata sobre a pressão da própria modalidade de ensino, afirmando que: “[...] O Ensino Médio vive sobre a pressão de que o aluno tem que passar no vestibular”, mas apresentando adiante um contraponto baseado em seu princípio educativo, diz: “[...] eu acredito que o Ensino Médio tenha que ter uma aproximação com a vida dele, com a sua formação, contribuir para que o aluno reflita sobre as diversas situações que estão colocadas no mundo”.

Essa dualidade entre o princípio educativo e a demanda do aluno e da escola para adequação da finalidade de conseguir passar no Enem e Vestibular está presente na narrativa de todos os professores. Tereza afirma que o “[...] Ensino Médio a gente diz que ele começa com uma revisão de todo o Ensino Fundamental desde a questão europeia e eu acredito que seja o período melhor para que a gente faça desconstruções [...] Ensino Médio é uma etapa importante principalmente para as novas decisões como o vestibular”.

Heitor não destoa do ponto de vista dos demais professores sobre o ensino médio, afirma que: “[...] é principalmente a formação cidadã não é tanto profissional, não é tanto vestibular, é a formação cidadã, é possibilitar sair do Ensino Médio sabendo que eles são agentes formadores também de opinião e a agentes construtores da sociedade”.

O vestibular na sua nova versão Enem, política de avaliação nacional do Ensino Médio criada em 1998 que se transforma em instrumento para legitimar o ingresso dos alunos nas universidades tem amplo impacto sobre a prática docente desses professores, via demanda dos órgãos reguladores (secretárias, direção) e mais intrinsecamente via demanda social dos alunos, como aparece na fala dos professores e acrescentaríamos dos pais dos alunos.

Dessa forma, os professores adequam sua prática de modo a contemplar essa demanda, Jacinto reflete que:

[...] tem gente que vê o Ensino Médio hoje só como formação para o Enem e o Vestibular. Claro! Também. Mas eu acho que é repensar a sociedade e a partir daí fazer com que esses alunos tenham ideias novas para construir uma sociedade nova [...] o Enem é minha forma também de organizar o conteúdo, a História. A aula decoreba eu não trabalho [...] Quando a gente trabalha pela investigação e pela análise, sem data, só a teoria, o aluno aprende mais. Então, e o Enem quer isso. Então, trabalho com análise de fatos.

Em Cássio, a demanda de passar no Enem é acompanhada de uma reflexão sobre o uso do Enem e sua relação com a disciplina História. Sobre o uso do Enem na sua prática docente, ele diz:

[...] o Enem eu já faço muita crítica a ele, mas ele tem um espaço bom porque as questões que a gente tem elaborado tem primado pela elaboração nessa linha que o Enem tá fazendo [...] um espaço grande, felizmente e infelizmente. Agora, preste atenção! Não é nosso papel apenas preparar o aluno para o Enem, também! Mas a História não tem o papel de apenas preparar o aluno para o Enem”.

O Enem tem presença relevante na prática docente de Cássio, entretanto ele demonstra grande interesse em reiterar que a finalidade da História não está restrita a preparação do aluno para realizar as avaliações do Enem. E adiante sugere o movimento contrário de definição de conteúdos e métodos para elaboração dessa avaliação, vejamos o que ele diz:

[...] convenhamos acho as provas do Enem belíssimas, brilhantes, trabalho em sala de aula as questões agora se você observar tem tirando nosso objeto de História [...] o Enem tem me deixado assim frustrado, meio angustiado, aquela questão que todo mundo elogiou, a que tem aquele robzinho do opportunity, foi na NASA, [...] questão bem elaborada que o aluno tem que pensar para perceber a auto promoção que está aí e tal, mas aquela questão poderia muito bem ser substituída por uma boa questão de ditadura militar no Brasil [...] questão sobre Revolução Russa ou sobre o período Vargas [...] Canudos. [...] a redação desse ano todo mundo chegou chateado no dia, os alunos: ‘professor discutimos tanto ditadura militar e caiu exatamente publicidade na infância em questão’ eu falei: é um tema contemporâneo. Claro! É um tema que faz parte da nossa contemporaneidade discutir, agora, por exemplo, o que que teria de mal se reconhecesse a importância de fazer a reflexão dos 50 anos da ditadura militar no Brasil? O que tem de mal você valorizar a quantidade de detalhes, de contribuições, de produções desses alunos? Dizer o que eles estão pensando depois de 50 anos de um estado de exceção que você teve no país, você pensar isso? O que que tem demais? [...] aí é discussão, é debater de como a gente pode trazer esse conteúdo para as aulas, jogar eles inclusive para as questões do Enem, fazer força para jogar, não pode ser da forma como está apenas.

O movimento de definição dos modos de manejo dos conteúdos deve estar relacionado a compreensão do professor sobre a relevância deles em um movimento que parte da categoria professor para o Estado. Essa inversão do processo tal qual ocorre atualmente traria para o centro da elaboração da proposta de avaliação do Ensino Médio e acesso ao ensino superior as resoluções dos professores quanto a forma e conteúdo que deveriam estar presentes nessa avaliação que se constitui como uma das pautas para a prática docente na disciplina História.

O professor é um artesão, seu ofício está entre o ato de conhecimento e de política resultado da relação entre estrutura, conjuntura e pelos acontecimentos diários, todas as suas escolhas estão submetidas a esse universo, dessa forma:

[...] o que os professores ensinam é o resultado de um processo de decodificação – interpretação, significação, recriação, reinterpretação – de ideias, condições e práticas disponíveis na cultura, que se tornam mais ou menos visíveis e viáveis em um contexto situacional de interação e intercâmbio de significados (ACOSTA,2013, p. 201).

Os professores organizam o ensino de História a partir dos conteúdos distribuídos em cronologia linear, buscando estabelecer relações entre o presente e o passado, tendo como horizonte de expectativa a formação humanista do aluno capaz de promover a cidadania, entendida como o compromisso ético com a sociedade dos indivíduos. Esse é o *ethos* que sustenta a finalidade da disciplina História no Ensino Médio. Finalidade mediada pela motivação para ser professor e as aprendizagens formativas ao longo da vida, apresentando uma inclinação por si desde a infância (Jacinto e Tereza) ou construída em ambiente familiar (Alex e Margarida), também espaços coletivos de grupos políticos de diversos formatos (Heitor e Cássio) e ainda na busca de novos caminhos para a vida profissional (Dália).

Fazem-se professores apoiados na formação teórica e no caso de alguns deles política do curso de graduação, reelaboram respostas trazidas de suas aprendizagens para lidar com as contradições que identificam no espaço escolar mediada pelas relações que estabelecem com os alunos, colegas, coordenadores e direção. Do descompasso inicial que constatam possuir com relação à didática para a sala de aula, escolhem condutas a serem adotadas buscando viabilizar o processo de ensino-aprendizagem em História.

Condutas que via de regra pretendem conduzir o aluno no caminho para construir conhecimentos sobre o mundo no qual está inserido através da atualização histórica, com a qual se compreende que educar é “realizar-se como indivíduo componente de uma

determinada sociedade. Quanto mais se apropria da cultura, mais se humaniza porque mais se impregna de História” (PARO, 2007, p. 21).

Sua relação com o mundo do aluno indica um duplo movimento: preparação dos alunos para vida (projeto de vida) e a formação para o mundo do trabalho tendo como objetivo o acesso ao ensino superior, como espaço constituidor da profissão, através da preparação do aluno para concursos como o vestibular e o Enem. Contudo, o primeiro movimento de preparar o aluno para vida implica na compreensão do mundo desse sujeito, num conhecimento como na fala de Lévinas (2009): face a face. E face ao mundo:

[...] a preparação para a vida – aquela tarefa invariável e permanente de toda educação – deve significar em primeiro lugar e mais que tudo o cultivo da capacidade de viver diariamente e em paz com a incerteza e ambivalência, com uma variedade de pontos de vista e a ausência de uma autoridade infalível e confiável (BAUMAN, 2001, p. 138).

A contribuição mais evidente promovida pela experiência na medida em que os anos de docência se estendem diz respeito ao movimento de aproximação com o mundo dos alunos que levanta questionamentos sobre o lugar do currículo prescrito na prática docente, aproximação que se formou mediante a resposta “mental e emocional” dada pelos professores as demandas para efetivação do ensino-aprendizagem em História, “a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15), que possibilitou uma maior ou menor incidência sobre a prescrição tendo como ponto de partida a finalidade de apresentar aos “novos” o mundo.

Realizar a prática docente mobilizada pelas necessidades e interesses daquele que aprende compreendendo o fracasso anunciado de um planejamento curricular baseado em definições prescritivas sobre o que deve ser aprendido sem vínculos e entendimentos sobre a vida do aluno, provoca a perda de grande parte do que foi planejado porque o aluno não se envolve, “considerar o aprendizado como sendo localizado na história de vida é compreender que o aprendizado é situado contextualmente e que ele também tem uma História” (GOODSON, 2008, p. 155), tanto para os alunos quanto para os professores.

Para os professores, o aprendizado é uma teia constantemente refeita, nunca idêntica à anterior produzida, uma produção do corpo que mobiliza quem ele é, as ações e reações ao contexto no qual ele está. Buscando fazer o melhor que ele pode fazer, nas condições que ele tem enquanto ele não tem condições melhores para fazer melhor (CORTELLA, 2011). Um lugar possível de ser habitado por causa da dimensão política que seu ofício encerra. A prática docente apresentada pelos professores possui então um duplo movimento, que oscila entre o

cumprimento do ofício nas condições dadas e o ato político como o qual interpretam a função social do ensino de História.

Compartilham como coletividade de um conjunto de valores que se expressam na finalidade (THOMPSON, 1981) defendida para o ensino de História, no lugar do professor no processo educativo, no uso dos conteúdos como mediadores para compreensão das lógicas de funcionamento dos diversos grupos humanos em seu movimento histórico. No entendimento sobre o esgotamento da educação forjada nas condições inadequadas para sua realização, com investimentos públicos interessados na contrapartida de alto índices de aprovação sem a implicação entre índices de aprovação e formação humanista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de ensino do professor de História foi tema deste trabalho. A prática é que o professor é no somatório das suas experiências formativas. Ensinar é uma palavra derivativa de outro termo em latim *ensignar*, cuja derivação formaram outras palavras como signo, sinal. Dessa maneira, *ensignar* é marcar no outro com o resultado de tudo o que ficou gravado no sujeito, os caminhos percorridos, as escolhas feitas, as aprendizagens. Assim, *ensignar* e aprender compõem a mesma moeda, visto que ninguém ensina sem ter aprendido e vice-versa (CORTELLA, 2011).

As aprendizagens dos professores nos anos de docência dizem sobre a relação que estabelecem com os alunos, Cássio e Dália, com a ideia consolidada de que o aluno é o lugar de partida e de chegada. Margarida e Tereza, apresentando o momento da carreira como um espaço de reinvenção, no caso de Margarida e radicalização da ousadia no caso de Tereza, ambas compreendendo que da capacidade de mobilizar o aluno está dado o ânimo e o desânimo do ofício. Alex com uma prática centrada no professor, auto gerenciada que estabelece com os alunos liberdades concedidas. Jacinto e o professor como modelo, Heitor e a utopia da História como esclarecimento.

Como ponto de partida dessa pesquisa, nos perguntamos sobre o que dizem os professores sobre sua prática, sobre como a experiência com a docência dialoga com sua formação inicial e as orientações prescritas dos documentos oficiais para o ensino médio. Em síntese, é possível afirmar que todos os professores partem e retornam ao conteúdo, fazem escolhas materializadas nos recortes feitos nos conteúdos prescritos, nas ênfases, nas exclusões que ocorrem por questões de ordem técnica, explicitada na relação conteúdo vs carga horária, de ordem formativa, inicial e continuada que incidem sobre os conhecimentos que o professor possui e de ordem política que dizem respeito as finalidades atribuídas ao ensino.

O conteúdo está a serviço de um ensino de História que busca contemplar alunos que coletiva ou individualmente formatam uma base social heterogênea na sala de aula, através das reflexões feitas sobre os conteúdos canônicos e em menor escala os resguardados pela lei (História afro-brasileira e indígena).

Já a compreensão dos professores sobre a importância da vida do aluno, como indivíduo de interesses diversos, levando em consideração ou desconsiderando que esses interesses respondem a demandas psíquicas do tempo biossocial de cada um e demandas

sócio-políticas, são os elementos constituidores das escolhas feitas, das mudanças produzidas na prática docente de cada um deles.

As questões “impostas” pelos alunos são a matéria dos dilemas dos professores, que colocam em debate a formação inicial, os recursos materiais, a orientação dos documentos reguladores e a prática de ensino. Os professores diversificam as metodologias, para mudar os micro contextos de aprendizagem: “mudando as tarefas modificamos os microambientes de aprendizagem e as possíveis experiências dentro deles” (SACRISTÁN, 1988, p. 261 *apud* RECIO; RASCO, 2013, p. 284), buscando tornar significativo o conhecimento que trazem para aula.

Estabelecem uma relação de acomodação com os documentos reguladores para o ensino de História, referendando-se sempre nas diretrizes e nos parâmetros elaborados pelo governo federal, negando ou acrescentando as orientações dos documentos reguladores estaduais. Documentos, que como vimos, no âmbito estadual, no caso da Bahia, adota o mesmo teor dos produzidos no âmbito federal.

Pautam a organização da sua prática no Enem, menos como sistema de avaliação e mais como instrumento de acesso aos estudos de nível superior, principalmente no que se refere ao formato das questões a serem adotadas no processo de ensino-aprendizagem. Respondendo a demandas de três ordens: a gestão do sistema escolar (SEC-BA) e da escola (direção); a expectativa do aluno quanto a finalidade do ensino médio; o cumprimento, por desdobramento, da finalidade do ensino de História visto que a formação humanista (projeto de vida) é seu primeiro objetivo.

Reconhecem na reflexão sobre as respostas dadas aos desafios da etapa inicial, média e final da docência o arcabouço referencial principal consultado nas decisões sobre os encaminhamentos dados a prática planejada. Dessa forma filtram, mediante a experiência, a lógica estabelecida pela prescrição externa e, mediante a reação do aluno, o seu próprio planejamento “extra sala de aula”, nesse momento,

[...] os professores, ao serem reflexivos, saem do aprisionamento de um conhecimento formal particular no qual foram treinados e passam a ter um sentido mais geral de si como pessoas: o professor como pessoa é, no mínimo, tão importante quanto o professor como especialista. Ao olharem para si mesmos como pessoas que vivem experiências, eles se tornam mais felizes e melhores professores porque estarão mais sensíveis à maneira como os estudantes estão experienciando o mundo. Isto os coloca de volta em contato com eles mesmos e, ao assim fazerem, se colocam em contato com os alunos de uma forma melhor (GOODSON, 2007, p. 59).

Compartilham, via de regra, o mesmo discurso sobre as condições materiais da realização do ofício do professor, atribuindo a essas condições as principais demandas a serem superadas para a constituição de um ensino de História capaz de realizar a formação humanista.

Exercem seu ofício na ambiguidade, na heterogeneidade, constituem à docência como um lugar de fronteira. Os professores “pedem aos estudantes que embarquem numa viagem que deveria envolver cruzamentos de fronteiras intelectuais partindo de conhecimento básico enraizado no ‘local’ em direção a um conhecimento teórico mais genérico.” (GOODSON, 2007, p. 55). Fronteiriço para Cássio que convida o aluno a apropriar-se do seu universo local como constituição de um repertório sólido que, aliado a formação letrada, dá suporte ao aluno para experienciar a pressão classificativa do mundo capitalista. Também para Dália, que pretende partindo do conhecimento do aluno sobre as coisas ampliar seus conhecimentos sobre o mundo.

Fronteiriço para Margarida cujas reflexões advindas das experiências vividas face a face com o aluno não permitem mais que permaneça no lugar que habitava sua prática docente, distanciada do mundo vivido do aluno, resguardada da interatividade.

E também para Tereza, cuja ousadia foi a marca desde os primeiros anos da docência, de caminhar sempre em espiral no estabelecimento de percursos a serem construídos-trilhados com os alunos.

Fronteiriço para Alex que ambiciona auxiliar o aluno a interpelar o mundo como faz um filósofo, para Jacinto que atua visando transformar o aluno no que ele pode vir a ser e para Heitor, que no início da carreira busca “[...] criar novos horizontes para os alunos”, para possibilitar que ele se desloque de onde está para ir a outros lugares.

[...] o ensino é um processo de acomodação constante. Nem o professor nem os estudantes podem prever com alguma certeza exatamente o que vai acontecer a seguir. Os professores mais experientes aceitam esse estado de coisas e chegam a considerar a surpresa e a incerteza como riscos naturais de seu meio ambiente. Eles sabem ou acabam sabendo, que a via do progresso educacional se assemelha mais ao voo de uma mariposa do que à trajetória de uma bala (ACOSTA, 2013, p. 191).

Dessa forma a prática de ensino do professor de História perscrutada nessa pesquisa através da análise das falas dos professores sobre sua prática possibilitou a reflexão sobre o currículo de História no Ensino Médio na Bahia, pretendendo contribuir para a compreensão

dessa temática que poderá subsidiar (re) elaborações de políticas de formação inicial e continuada para professores, a produção de currículos prescritos e sistemas de avaliação por escola, contribuindo também para o prosseguimento dos estudos desenvolvidos por outros pesquisadores da área que tem como recorte o município de Vitória da Conquista, combatendo o erro das generalizações, reconhecendo a diversidade de práticas sociais que, realizadas em seus contextos próprios, encontram sentido no interior das relações sociais.

Contudo, as falas certamente permitem outras reflexões. Elas suscitam análises de temáticas que não constitui objeto desse estudo, mas que deixa portas para novas investigações. Uma delas é a relação dos professores com o livro didático, o papel do livro didático na formatação do currículo de História, os diversos usos que o professor faz dele. Outro elemento é a investigação mais detida sobre as escolhas feitas pelos professores que implicam concepções de História nem sempre explícitas, que implicam fragilidades teóricas ou mesmo espontaneísmos dando rumos ao processo de ensino aprendizagem da História. No dizer de Seffner (2011, s/p),

Os saberes da docência são em geral saberes de caráter prático. Constituem aquilo que um professor aprende ao longo dos anos de exercício docente, saberes muito diversos, em geral pouco sistematizados e pouco refletidos, pouco discutidos, pouco valorizados, mas essenciais para a gerência e condução das aulas e para a “sobrevivência” do professor no ambiente escolar.

Investigar o ensino e seu currículo permeado pelas falas dos professores permite enveredar por sua prática e entender suas conexões teóricas. Outros estudos somarão a este e muito temos a compreender as artimanhas e os desafios colocados à sala de aula de História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia Maria. **Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história.** Cad. CEDES [online]. 2005, vol.25, n.67, pp. 309-317. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622005000300004>. acesso em 10/09/2014.

ACOSTA, Javier Marrero. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In. SACRISTÁN, Gimeno (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso: 2013, p. 189-205.

AGOSTINHO. **Confissões.** RJ: Vozes, 2002.

AGUIAR, Edinalva Padre. **Currículo e ensino de história:** entre o prescrito e o vivido. Vitória da Conquista-BA, Brasil (1993/2000). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2006.

ALBUQUERQUE, Durval M. Fazer defeitos nas memórias: para que serve o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES; ROCHA; REZNIK; MONTEIRO. **Qual o valor da história?** RJ: FGV, 2012.

ALMEIDA, Vanessa S. Amor mundi e educação, reflexões sobre o pensamento de Hanna Arendt. 2009. TESE - Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 2009.

AMADO, João.; CRUSOÉ, Nilma M.; COSTA, Pedro. A técnica da análise de conteúdo. In. AMADO, J. (org.) **Manual de Investigação Qualitativa em Educação.** Coimbra-PT. Ed. Univ. Coimbra, 2013, p. 302-351.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 1990.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 4. Ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARROSO, Vera Lúcia Maciel. **Prática de Educação através da História.** In. SEFFNER, F.; BALDISSERA, J. A. (orgs) Qual história? Qual ensino? Qual cidadania? Porto Alegre-RS. Ed.Unisinos, 1997.

BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno.** RJ: ZAHAR, 2011.

BIRGUM, Bill; GREEN Bill. Alienígenas na sala de aula. IN: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula, uma introdução aos estudos culturais.** RJ: Vozes, 1995.

BITTENCOURT, Circe. **Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história.** In. _____ (org). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Ed. Contexto, 2001.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p.55.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias, o ensino de história do Brasil (1980-1998).** Passo Fundo. Ed. UPF, 2001.

CAIMI, Flávia Eloisa. **O livro didático, algumas questões**. Passo Fundo. Ed. UPF, 2002.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria e Educação. Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

CORTELLA, Mario Sérgio. **O que a vida me ensinou**. 3. ed. São Paulo; Saraiva ; Versar, 2011.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Prática pedagógica interdisciplinar na escola fundamental: sentidos atribuídos pelas professoras**. Natal: CCSA/UFRN, 2010. Tese (Doutorado em Educação).

DE DECCA, Salvadori. Um personagem dissidente e libertário. **Projeto História**, v. 12. SP; 1995. Disponível <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/issue/view/792/showToc> acesso em out/2013.

FERRO, M. O filme: uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, J., NORA, P. (Orgs.). **História: novos objetos**. Trad.: Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. p. 202-203.

FONSECA, Selva G. O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. **R. bras. Est. pedag., Brasília**, v. 91, n. 228, p. 390-407, maio/ago. 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser Professor no Brasil**. Campinas: Papirus, 1996.

FONSECA, Selva; SILVA, Marcos. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papirus, 2007.

FONSECA, Selva; COUTO, Regina C. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In. FONSECA, Selva; ZAMBONI, Ernesta (orgs) **Espaços de formação do professor de história**. Campinas: Papirus, 2008

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. RJ: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História Da Sexualidade I: A Vontade De Saber**. Tradução De Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

GOODSON, Ivor. **Políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições**. Goiânia: Cegraf, 2007.

GOODSON, Ivor. **As Políticas de Currículo e de Escolarização**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor. **Conhecimento e vida profissional, estudos sobre educação e mudança**. Porto-PT. Editora: Porto, 2008a.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008b.

GOODSON, Ivor. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A (org.). **Vida de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992

GOODSON, Ivor. **O currículo em mudança, estudos na construção social do currículo**. Porto: Editora Porto, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. As narrativas centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 17-30, jan./jun., 2008.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

HOBSBAWN, E.; RANGER T. **A invenção das tradições**. 3ª Edição. SP: Paz e Terra, 2002.
HOBSBAWN, E. **A Era dos Extremos, o breve século XX, 1914-1991**. SP: Companhia das Letras, 1995

KINCHELOE, Joe L. Introdução. In: GOODSON, Ivor. **O Currículo em Mudança, estudos sobre a construção social do currículo**. Porto-PT; Porto Editora, 2001.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre Nós, ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis-RJ. Editora Vozes, 2009.

LOPES, Antônia O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma (org) **Técnicas de ensino: porque não?** São Paulo: Papirus, 2011.

MIRANDA, Sônia Regina. Lugares de memórias, espaços de formação: elos invisíveis na constituição do conhecimento histórico de professores. In. FONSECA; ZAMBONI (orgs) **Espaços de formação do professor de história**. Campinas: Papirus, 2008, p. 261-280.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. p. 111–139

MONTEIRO, Ana M. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In ROCHA, Helenice A.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, Marcelo (org) **A história na escola, autores, livros e leituras**. RJ: Editora FGV, 2009.

MORAES, M. C. M de; MULLER, R.G. **História e Experiência: contribuições de E.P Thompson à pesquisa em educação**. Perspectiva. Florianópolis, v.21, n. 02, p. 329-349, jul/dez. 2003.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Ed. Dom Quixote, 1997

PAIM, Elison Antonio. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO; GASPARELLO; MAGALHAES (ors) **Ensino de história, sujeitos, saberes e práticas**. RJ: FAPERJ, 2007.

PARO. Vitor H. Sobre o conceito de qualidade de ensino e sua relação com a democracia. In: _____ **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007. p. 15-32

PENNA, Fernando de Araújo. **Sob o nome e a capa do Imperador**: a criação do Colégio de Pedro Segundo e a construção do seu currículo. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PLACCO, 2012.

http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2436b.pdf. Acesso em 8 de outubro de 2014.

RECIO & RASCO. O currículo em ação: as tarefas e ensinar e aprender – uma análise do método. In: SACRISTÁN, G. (org) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Ed. ArtMed, 2008.

SACRISTÁN, Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

SANTOS. Beatriz Boclin Marques. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais**. RJ. 2009. Tese (Doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**, polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SCHMIDT, Maria A. A formação do professor de história e o cotidiano na sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (org) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade, uma introdução às teorias do currículo**. BH, Autêntica, 2004.

SEFFNER. Fernando. **Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos**:

atravessamentos no território do Ensino de História. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa II, a maldição de adão.** Tradução de Renato Busatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida. 2ª ed. RJ: Editora Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros, uma crítica ao pensamento de Althusser.** Tradução Waltensir Dutra. RJ: Editora Zahar, 1981.

THOMPSON, E.P. **Folclore, antropologia e história social.** In: NEGRO, A.L e SILVA, S. (orgs.). As peculiaridades dos ingleses e outros artigos. Campinas: Unicamp, p.238.

THOMPSON, E.P. **Os românticos e a Inglaterra revolucionária.** RJ: Civilização Brasileira, 2002.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal de. Arquivos: propostas metodológicas. In. FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2006.

VÁRQUEZ, S. Adolfo. **Filosofia da Praxis.** RJ: Paz e Terra, 1977

VENDRAMINI, Célia Regina. Experiência humana e coletividade em Thompson. **Revista Esboços**, nº 11-12/2004. UFSC.

FONTES IMPRESSAS E DOCUMENTOS CONSULTADOS

BAHIA (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 127 de 23 de janeiro de 1998.** Coletânea Legislação da Bahia, 2011.

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação. **Jornada Pedagógica – Conteúdos da Educação Básica**, 2012 (impresso).

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação. **Jornada Pedagógica – Conteúdos Referenciais para o Ensino Médio**, 2013 (impresso).

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação. Lei nº. 10.330 de 15 de setembro de 2006. **PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**, 2006.

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação. **Orientações para Jornada Pedagógica**, 2011 (impresso).

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação. **Orientações para Jornada Pedagógica**, 2012 (impresso).

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação. **Orientações para Jornada Pedagógica**, 2013 (impresso).

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação. **Portaria nº. 1.512 de 08 de fevereiro de 2010**. Coletânea Legislação da Bahia, 2011.

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação. **Princípios e Eixos da Educação Básica**, 2007.

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação. **Relatório Anual**, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 3 de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0398.pdf>>.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Plano nacional do livro didático: ensino médio. Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>

BRASIL. Secretária de Educação Básica. **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: bases legais**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2008a.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA 1²¹ (Entrevista gravada)

Entrevistador _____

Entrevistado _____

Data ____/____/____ (_____) Local _____

Recursos _____

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso
BLOCO 1 Legitimação da entrevista	Procurar a 20ª Diretoria Regional de Educação (DIREC20) para pedir autorização para a realização da pesquisa; conversar com a coordenadora e professoras da escola, campo de estudo, para saber da possibilidade de colaborar no desenvolvimento da pesquisa; agradecer a disponibilidade das professoras e coordenadora da escola; informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objetivo e as contribuições do estudo; colocar as entrevistadas na condição de colaboradoras; garantir confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.		Buscar documentos curriculares de regularização da escola. Buscar documentação sobre o ensino de história.

²¹ Roteiro de entrevista re-elaborado, em termos de formatação, a partir de modelo sugerido por Crusoé (2010) em sua Tese (Doutorado em Educação – UFRN).

<p>BLOCO 2</p> <p>HISTÓRIA DOS SUJEITOS</p> <p>Motivações para ser professora e experiências formativas</p>	<p>Obter dados sobre motivações para ser educadora e experiências formativas das professoras que atuam ENSINO MÉDIO com o objetivo de identificar elementos que possibilitem conhecer suas características em termos de experiência de vida e relacionar com a prática DOCENTE (experiência profissional) desenvolvida na escola das participantes da pesquisa)</p>	<p>Fale sobre suas motivações para ser professora e suas experiências formativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O que a levou a ser educadora? ▪ Como foram as suas experiências no ensino médio, superior e no contexto de trabalho? ▪ O que levou a escolher o curso de história? ▪ Quais as limitações? ▪ Quais as contribuições? ▪ Relato de experiências marcantes em sua experiência profissional. ▪ Citar exemplos
<p>BLOCO 3</p> <p>CONCEITOS</p> <p>Conceituação</p>	<p>Obter dados sobre como as educadoras conceituam: educação, escola, currículo, conhecimento escolar, prática pedagógica, história, aluno, ensino, avaliação, aprendizagem.</p>	<p>Como você conceitua educação, escola, currículo, conhecimento escolar, prática pedagógica?</p>	<p>Pontuar cada conceito</p>
<p>BLOCO</p> <p>RECURSOS DIDÁTICOS</p>	<p>Obter dados sobre como as educadoras usam e elaboram seus materiais didáticos e quais relações estabelecidas com o currículo prescrito da escola?</p>		<p>Como seleciona materiais? Quais textos mais recorrentes? Utiliza filmes: quais filmes mais recorrentes? Utiliza texto de autoria? Usa livro didático? De que forma? Como a aula é organizada? Qual os tipos de organização você utiliza? Com quais conteúdos se identificam? Com quais conteúdos tem pouca/nenhuma identificação? Razões.</p>

<p>BLOCO 4</p> <p>RELAÇÕES DA ESCOLA</p> <p>Relações entre: ensino-aprendizagem; saber-conhecimento escolar; educadora-saber-conhecimento escolar; educadora-aluno; educadora-educadora e educadora-equipe pedagógica, com o objetivo de identificar elementos que caracterizam a prática pedagógica realizada na escola campo de estudo.</p>	<p>Obter dados sobre como as educadoras veem as relações entre: ensino-aprendizagem; saber-conhecimento escolar; educadora-saber-conhecimento escolar; educadora-aluno; educadora-educadora e educadora-equipe pedagógica, com o objetivo de identificar elementos que caracterizam a prática pedagógica realizada na escola campo de estudo.</p>	<p>Como você vê as seguintes relações: ensino-aprendizagem; saber-conhecimento escolar; educadora-saber-conhecimento escolar; educadora-aluno; educadora-educadora; educadora-equipe-pedagógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uma boa relação interpessoal na escola ajuda o bom andamento das atividades? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como planeja a aula? ▪ Como é a relação entre professor-coordenador; professor-professor; professor-direção e como isso influencia no seu cotidiano de sala de aula ▪ Como ocorre o acompanhamento das atividades do professor na escola? ▪ Sua escola usa o PAIP? ▪ Quais as referências que você utiliza para planejar e estudar para as aulas? <p>Citar exemplos</p>
<p>BLOCO 5</p> <p>ESTRATÉGIAS</p> <p>Estratégias para: orientar a ação na escola e na sala de aula; vivenciar o cotidiano da escola;</p>	<p>Obter dados sobre as ações que orientam ou deveriam orientar o comportamento das educadoras no local de trabalho, com o objetivo de identificar elementos que caracterizam a prática docente realizada na escola campo de estudo.</p>	<p>Fale sobre as estratégias utilizadas por você e pela escola para orientar a ação na escola e na sala de aula; vivenciar o cotidiano da escola; pensar a DISCIPLINA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocês têm momentos de estudo, de planejamento coletivo? ▪ Como você pensa a DISCIPLINA? ▪ Você utiliza os PCNs para pensar seu plano de curso e aula? Utiliza como referência a matriz curricular do Estado? A escola tem uma proposta própria? <p>Citar exemplos</p>
<p>BLOCO</p> <p>EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: GRADUAÇÃO PÓS-GRADUAÇÃO</p>	<p>Obter informações sobre a relação entre os conteúdos aprendidos na graduação e sua influência na montagem na prática docente.</p>	<p>Como você articula sua formação com as demandas para o ensino de história?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como você avalia o conhecimento aprendido na universidade com os desafios que se apresentam na sua prática docente? <p>Quais outras experiências formativas pós graduação?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como você avalia a validade desses cursos para sua prática? ▪ Quando sobra tempo você lê para além da escola? ▪ Quais as demandas estão

			colocadas para o ensino de história em 2013?
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esses cursos trouxe novos materiais didáticos? ▪ Você mudou sua prática educacional durante sua trajetória? Como era você nos primeiros anos da carreira? Quais as razões você levanta para essas mudanças? ▪ Durante sua trajetória qual tipo de contato você manteve com a universidade?
<p>BLOCO 6</p> <p>CRENÇAS E VALORES</p> <p>Crenças, valores, atitudes, limites e possibilidades que permeiam O ENSINO DE HISTÓRIA</p>	<p>Obter dados sobre a importância, os valores, as atitudes, os limites e as possibilidades que permeiam O ENSINO DE HISTÓRIA, com o objetivo de conhecer os concepções atribuídos pelas professoras à prática DOCENTE desenvolvida na escola campo de estudo.</p>	<p>Você acha importante o trabalho COM A HISTÓRIA? O que implica ser uma educadora NA DISCIPLINA HISTÓRIA? Que limites e que possibilidades você vê para a realização do trabalho na escola?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Você acha a história importante como disciplina escolar? Por que a HISTÓRIA é importante? ▪ Qual o papel que a disciplina desempenha na formação do aluno ensino médio? ▪ Você listaria alguns conteúdos que você considera fundamental? ▪ Qual o papel do professor na escola? ▪ Que valores e atitudes a educadora precisa ter para ENSINAR HISTÓRIA? ▪ Você teria alguma questão para colocar, para acrescentar?
<p>BLOCO 7</p> <p>Síntese final (agradecimentos)</p>	<p>Obter dados sobre o sentido que faz de si na situação de pesquisa: do seu papel no contexto de pesquisa, da relação na</p>		

	qual a pesquisa se estabelece (eu-entrevistadora e você-entrevistada), a finalidade da pesquisa, razões que a levam a aceitar.		
--	--	--	--

ANEXOS

O inventário das dificuldades de aprendizagem e os conteúdos críticos identificados por professores da Rede

Área de conhecimento: Ciências Humanas e Suas Tecnologias	
Competências a serem construídas no percurso	
<p>Estabelecer relação entre os conteúdos estudados e o contexto social atual.</p> <p>Organizar, expressar ideias e comparar pontos de vista (oral e escrito).</p> <p>Ler, escrever e interpretar textos.</p> <p>Ler, interpretar mapas, imagens, tabelas e gráficos.</p> <p>Construir e interpretar gráficos e mapas, legendas e linha de tempo.</p> <p>Localizar-se espacialmente.</p> <p>Reconhecer e valorizar sua identidade individual e coletiva.</p> <p>Interagir com as diversidades culturais e sociais.</p> <p>Relacionar fatos e informações.</p> <p>Associar conhecimentos prévios aos conteúdos e temas abordados.</p> <p>Argumentar logicamente e expor ideias de forma clara e coerente.</p> <p>Compreender/ interpretar/ associar os acontecimentos da realidade com os conteúdos estudados.</p> <p>Compreender, interpretar, contextualizar e relacionar fatos históricos e geográficos.</p> <p>Orientação espacial.</p> <p>Contextualizar as ideias filosóficas.</p> <p>Compreender os conceitos de territorialidade, espacialidade e temporalidade.</p> <p>Produzir textos, sintetizar e resumir.</p> <p>Posicionar-se criticamente.</p>	
Dificuldades de aprendizagem identificadas	Conteúdos críticos trabalhados
<p>Interrelação entre conteúdos estudados e o contexto atual.</p> <p>Organização e expressão de idéias e comparação dos pontos de vista (oral e escrito).</p> <p>Leitura, escrita e interpretação de textos.</p> <p>Leitura, interpretação de mapas, imagens, tabelas e</p>	<p>Consciência cidadã, Ética e política, Inclusão, exclusão, conceito de cidadania.</p> <p>Socialismo, capitalismo.</p> <p>Movimentos sociais.</p> <p>Desigualdade social.</p> <p>A importância dos membros da sociedade.</p>

<p>gráficos.</p> <p>Construção e interpretação de gráficos e mapas, legendas e linha de tempo.</p> <p>Localização espacial.</p> <p>Reconhecimento e valorização da identidade individual e coletiva.</p> <p>Interação com as diversidades culturais e sociais.</p> <p>Integração entre fatos e informações.</p> <p>Associação entre conhecimentos prévios, conteúdos e temas abordados.</p>	<p>Protagonismo juvenil.</p> <p>Visão filosófica do trabalho.</p> <p>Mercado de trabalho e profissionalização.</p> <p>Relações étnico raciais.</p> <p>Valores, Ideologia.</p> <p>Trabalho e exploração: Escravidão em diferentes contextos, Visão filosófica do trabalho, Mercado de trabalho, profissionalização.</p>
<p>Dificuldades de aprendizagem identificadas</p>	<p>Conteúdos críticos trabalhados</p>
<p>Apresentação das idéias de modo claro e coerente.</p> <p>Compreensão/ interpretação e associação entre os acontecimentos da realidade com os conteúdos estudados.</p> <p>Interpretação de fatos históricos e geográficos.</p> <p>Orientação espacial.</p> <p>Contextualização de idéias filosóficas.</p> <p>Compreensão dos conceitos de territorialidade, espacialidade e temporalidade.</p> <p>Produção e resumo de textos.</p> <p>Posicionamento crítico.</p>	<p>Diversidade cultural.</p> <p>Filosofia contemporânea.</p> <p>Temas atuais: preconceito, bullying, globalização e suas influencias, cultura afro.</p> <p>Legislações: direitos e deveres (regras sociais), estatutos e leis.</p> <p>A importância dos membros da sociedade.</p> <p>A importância da geografia e a história no nosso cotidiano.</p> <p>Os espaços da Terra.</p> <p>O homem e o espaço: Orientação e localização.</p> <p>Cartografia e linguagem cartográfica.</p> <p>Mudanças climáticas – aquecimento global.</p> <p>Recursos naturais (água, minério).</p> <p>Consciência ecológica.</p> <p>Relação de desenvolvimento e subdesenvolvimento.</p> <p>Modelos de organização político e econômico social.</p> <p>Origem/ território de identidade: cultural, econômica, social e física.</p> <p>Estatutos e leis.</p> <p>Identidade histórica e cultural.</p> <p>Cultura e sociedade.</p>

	<p>História local.</p> <p>Formação do Brasil enquanto espaço e nação.</p> <p>Regiões brasileiras.</p> <p>Civilizações antigas.</p> <p>Causas e consequências dos processos históricos: Revolução industrial e seus efeitos na sociedade contemporânea.</p>
Alternativas metodológicas	
<p>Oficina de produção de textos / vídeos/ músicas:</p> <p>Exibição e análise de vídeos, músicas e poemas.</p> <p>Documentários.</p> <p>Leitura de imagens.</p> <p>Criação e exposição de diferentes tipos de textos.</p> <p>Leitura e interpretação de textos.</p>	
Alternativas metodológicas	
<p>Estudos dirigidos.</p> <p>Aula expositiva com recursos didáticos disponíveis.</p> <p>Dinâmica de grupo.</p> <p>Pesquisa de campo.</p> <p>Estudos de mapas, tabelas, gráficos e outros.</p> <p>Trabalhos em pequenos grupos.</p> <p>Produção, leitura e exposição de mapas.</p> <p>Aulas de campo com produção de relatórios.</p> <p>Planejamento, organização e realização de debates, seminários e/ou júris simulados.</p> <p>Oficinas de arte, educação e cultura:</p> <p>Dramatização.</p> <p>Uso da literatura de cordel.</p> <p>Produção de paródia</p> <p>Mini gincanas.</p>	
Oficina de comunicação:	

Confecção de jornais, livros, revistas e blogs.

Utilização de sítios na internet para pesquisa de assuntos propostos.

Entrevistas, envolvendo a história oral da comunidade.

Produção de charges, história em quadrinho, tirinhas, poesias e músicas.

Palestras.

Exposição dos trabalhos desenvolvidos.

Oficina de materiais didáticos:

Construção de maquetes e painéis.

Produção e utilização de quebra-cabeça com mapas temáticos.

Atividades de leitura de gráficos, mapas, tabelas e diversos textos (científicos, expositivos, informativos e imagéticos).

Construção da Linha do tempo.