



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO BÁSICA, TECNOLOGIAS, TRABALHO E
MOVIMENTOS SOCIAIS NA AMAZÔNIA

VILMA DO SOCORRO BARROSO MIRANDA

CURRÍCULO E IDENTIDADE CULTURAL: A VIDA COTIDIANA COMO BASE
PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

Cametá-Pará
2018

VILMA DO SOCORRO BARROSO MIRANDA

**CURRÍCULO E IDENTIDADE CULTURAL: A VIDA COTIDIANA COMO BASE
PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Educação Básica, Tecnologias, Trabalho e Movimentos Sociais na Amazônia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva

**Cametá-Pará
2018**

VILMA DO SOCORRO BARROSO MIRANDA

**CURRÍCULO E IDENTIDADE CULTURAL: A VIDA COTIDIANA COMO BASE
PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins/Cametá da Universidade Federal do Pará.

Belém, 26 de abril de 2018.

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva, orientador (Presidente)
Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Maria das Graças Silva (Membro externo)
Universidade do Estado do Pará

Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues (Membro interno)
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo (Suplente)
Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial de Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA

Miranda, Vilma do Socorro Barroso

Currículo e identidade cultural: a vida cotidiana como base para a construção do conhecimento escolar / Vilma do Socorro Barroso Miranda. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Cametá, 2018.

Orientador: Gilmar Pereira da Silva

1. Currículo. 2. Identidade cultural. 3. Conhecimento escolar. 4. História - Cametá (PA). I. Título.

CDD 371.102

A meu pai Leonardo Miranda.

AGRADECIMENTOS

Quero aqui agradecer especialmente ao amigo, companheiro e orientador Gilmar Pereira da Silva, por seu exemplo como intelectual engajado na luta, sempre ao lado dos mais fracos, dos que precisam, dos oprimidos e dos subalternos. Contigo, companheiro, aprendi a ser uma pessoa melhor.

A todos os professores, em nome do professor e companheiro Doriedson do Socorro Rodrigues, por suas exigentes recomendações quanto ao se fazer pesquisador. Aprendi contigo que o trabalho intelectual exige sacrifício.

À minha família, pai, mãe, irmãos, sobrinhos, e, principalmente, ao meu amado Lampa e ao meu filho Joaquim Neto, por seu amor e afeto, pelo companheirismo e pela amizade.

Aos colegas do mestrado. Rimos, comemoramos e, acima de tudo, estudamos. Chegamos ao final de mais uma empreitada da vida e o que fica são as coisas boas que foram construídas no decorrer desses dois anos de estudos.

A todos os funcionários e alunos da Escola de Ensino Fundamental de Cametá-Tapera e, especialmente, à comunidade desta localidade. Minha gratidão por sua boa vontade em me ouvir e por me falar de suas vidas, de seus sonhos e de seus afazeres. Muito obrigada pela colaboração de todos.

“Este esforço de tomada de consciência em superar-se a alcançar o nível de conscientização, que exige sempre a inserção crítica de alguém na realidade que se lhe começa a desvelar, não pode ser, repitamos, de caráter individual, mas sim social. Basta que se saiba que a conscientização não se verifica em seres abstratos e no ar, mas nos homens concretos e em estruturas sociais, para que se compreenda que ela não pode permanecer em nível individual. Por outro lado, não será demasiado repetir, a conscientização, que não pode dar-se a não ser na práxis concreta, nunca numa práxis que se reduzisse à mera atividade da consciência, jamais é neutra. Como neutra, igualmente, jamais pode ser a educação. Quem fala de neutralidade são precisamente os que temem perder o direito de usar de sua ineutralidade em seu favor.”

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar se existem processos de integração entre o prescrito na institucionalidade escolar, aqui representada pelo currículo oficial da disciplina História do 6º ao 9º ano da Escola de Ensino Fundamental de Cametá-Tapera, e a vida cotidiana dos discentes da comunidade de Cametá-Tapera, principalmente em seu aspecto cultural, e se essa relação busca fortalecer ou não as identidades de classe dos sujeitos presentes nos processos formativos de ensino e aprendizagem, aqui reconhecidos como a vida cotidiana, ou seja, a experiência vivida, o trabalho e as relações sociais. Parte-se, assim, da necessidade de se estudar a estrutura da matriz curricular de História da Escola de Cametá-Tapera e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Ao considerar o conhecimento escolar, que é um tema central do campo do currículo, buscamos ainda analisar essa proposta curricular de História à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, bem como dos projetos pedagógicos desenvolvidos na escola, para determinar se há relação destes documentos com a realidade dos alunos; além disso, comparamos os conteúdos curriculares de História com o conteúdo do livro didático utilizado na escola, verificando como esse conteúdo se efetiva na prática da sala de aula; ainda estudamos como os procedimentos curriculares – teórico e prático – se efetivam na sala de aula, verificando se há integração entre os conhecimentos experienciais dos alunos e o conteúdo de História desse nível de ensino nessa escola. Para tanto, esta pesquisa parte do eixo epistemológico cujo enfoque é o crítico-dialético, que considera a ação como a categoria epistemológica fundamental para explicação científica. O método de pesquisa, por sua vez, se pautou no materialismo histórico-dialético para realizar uma análise do objeto em sua totalidade e a partir da percepção da sociedade por meio da negação e das contradições sociais. A pesquisa concluiu que não há integração entre os conhecimentos curriculares e as experiências cotidianas dos alunos da Escola de Cametá-Tapera na disciplina História, e que esses alunos percebem essa separação entre sua realidade e o conhecimento escolar, o que não possui significado algum para sua vida prática. Nesse contexto, a não integração entre os conhecimentos se traduz na causa principal de desinteresse por parte dos alunos no processo ensino-aprendizagem. Trata-se, assim, de trabalho investigativo que parte de reflexões do campo do currículo, correlacionado com as identidades históricas e culturais que se encontram no centro das proposições que a pesquisa buscou desvendar.

Palavras-chave: Currículo. Cultura. Ideologia. Identidade. Conhecimentos escolares.

ABSTRACT

This work aims to analyze if there are integration processes between the prescribed in the school institutionality, represented here by the official curriculum of the history of the 6th to 9th grade history of the Escola de Ensino Fundamental de Cametá-Tapera, and the daily life of the students of the community of Cametá-Tapera, mainly in its cultural aspect, and if this relation seeks to strengthen or not the class identities of the subjects present in the formative processes of teaching and learning, recognized here as everyday life, that is, lived experience, work and social relations. It is therefore necessary to study the structure of the curriculum of History of the Escola de Cametá-Tapera and its impacts on the teaching and learning process of the students of the final series of Ensino Fundamental. In considering school knowledge, which is a central theme of the curriculum field, we also sought to analyze this curricular proposal of History in the light of the Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, as well as the pedagogical projects developed in the school, to determine if there is a relation of these documents with the reality of the students; in addition, we compared the curricular contents of History with the content of the didactic book used in the school, verifying how this content is effective in the practice of the classroom; we still study how the curricular procedures – theoretical and practical – take place in the classroom, verifying if there is integration between the students' experiential knowledge and the content of History of this level of teaching in that school. For this, this research starts from the epistemological axis whose focus is the critical-dialectic, that considers the action as the fundamental epistemological category for scientific explanation. The research method, on the other hand, was based on historical-dialectical materialism to carry out an analysis of the object in its totality and from the perception of the society through the negation and the social contradictions. The research concluded that there is no integration between the curricular knowledge and the daily experiences of the students of the Escola Cametá-Tapera in the History, and that these students perceive this separation between their reality and the school knowledge, which has no meaning for their practical life. In this context, the non-integration between knowledge is translated into the main cause of students' lack of interest in the teaching-learning process. It is, therefore, an investigative work that starts from reflections of the field of the curriculum, correlated with the historical and cultural identities that are at the center of the propositions that the research sought to unravel.

Keywords: Curriculum. Culture. Ideology.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

QUADRO 01 – DADOS DO INEP 2015 – PROVA BRASIL – DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE CAMETÁ-TAPERÁ	28
QUADRO 02 – DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA	95
QUADRO 03 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA.....	96
QUADRO 04 – PROPORÇÃO DE ALUNOS COM ATRASO ESCOLAR DE 2 ANOS OU MAIS, PARA TODO O ENSINO BÁSICO, DE 2006 ATÉ 2015.....	99
QUADRO 05 – PROPORÇÃO DE ALUNOS COM REPROVAÇÃO OU ABANDONO EM 2015, SEGUNDO INDICADORES DO INEP	100
QUADRO 06 – NÚMERO DE ALUNOS E TURMAS 2016.....	118
QUADRO 07 – IDEB FUNDAMENTAL MAIOR (8ª SÉRIE/9º ANO)	119

LISTA DE SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UEMA	Universidade do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – ANÁLISE TEÓRICA METODOLÓGICA	24
1.1 CONHECENDO A ESCOLA SELECIONADA PARA A PESQUISA: A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE CAMETÁ-TAPERA	26
1.1.1 Contexto educacional da E.M.E.F. de Cametá-Tapera	27
1.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA	28
1.3 ABORDAGEM TEÓRICA	38
1.4 PRINCIPAIS CATEGORIAS DE ANÁLISE	49
1.4.1 Categorias analíticas: identidade, cultura e cotidiano	49
1.4.2 A pesquisa	55
CAPÍTULO II – SITUANDO AS REFERÊNCIAS NO CAMPO DO CURRÍCULO	59
2.1 ANÁLISE HISTÓRICA DO CURRÍCULO	59
2.2 CURRÍCULO: QUESTÕES CONCEITUAIS E TEÓRICAS	64
2.2.1 Currículo: seleção e organização no interior da escola	64
2.2.2 Currículo: hegemonia, ideologia e poder (a escola como aparato de controle social)	69
2.2.3 O currículo oculto	74
2.2.4 Currículo e a estratificação do conhecimento escolar	77
2.3 O DESENHO CURRICULAR: O QUE ACONTECE NAS ESCOLAS. O CURRÍCULO PRESCRITO E A VIDA COTIDIANA	79
2.3.1 Currículo e o trabalho pedagógico: uma análise sob a perspectiva histórico-crítica	81
2.4 CURRÍCULO E CULTURA	85
2.4.1 O Currículo como produto de uma seleção no interior da cultura de uma sociedade	87
2.5 DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	89
CAPÍTULO III – A RELAÇÃO CONHECIMENTO ESCOLAR E A VIDA COTIDIANA EM CAMETÁ-TAPERA	91
3.1 CONHECENDO A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE CAMETÁ-TAPERA	91
3.1.1 Contexto histórico-social da comunidade de Cametá-Tapera	91
3.1.2 Contexto educacional	94
3.1.3 Aprendizado dos alunos na escola	96
3.1.4 Comparando o aprendizado de Cametá-Tapera (EMEF)	97
3.1.4.1 Leitura e interpretação de textos 9º ano	97
3.1.4.2 Matemática 9º ano	98
3.1.5 A Escola de Cametá-Tapera (EMEF) e as duas escolas do mesmo município, cujos alunos possuem nível socioeconômico (NSE) semelhante	99
3.2 “CURRÍCULO”, “IDENTIDADE CULTURAL” E “CONHECIMENTO ESCOLAR”: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES	101
3.3 “IDENTIDADE” E “CURRÍCULO” E SUAS ARTICULAÇÕES COM O “CONHECIMENTO ESCOLAR”	112
3.3.1 Sujeitos da pesquisa	115
3.3.1.1 A escola selecionada: sobre os critérios adotados	116
3.3.1.2 Os sujeitos escolhidos: quem são e de onde falam?	120
3.4 “IDENTIDADE DO ALUNO” E “CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR”: COMO APARECEM NAS FALAS?	122
3.4.1 O que se diz sobre a “identidade cultural do aluno”	122
3.5 A “IDENTIDADE CULTURAL DO ALUNO” E A RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR	134
3.6 CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR: QUE FUNÇÃO SE ESTABELECE ENTRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E A IDENTIDADE DO ALUNO?	138
3.6.1 O que dizem professores e alunos	138

CONCLUSÃO	151
REFERÊNCIAS	161
ANEXOS	166
ANEXO 1: QUESTIONÁRIO – PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: DIRETORES, PROFESSORES E EQUIPE TÉCNICA	166
ANEXO 2: QUESTIONÁRIO – CURRÍCULO ESCOLAR: EQUIPE TÉCNICA: DIRETORA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	168
ANEXO 3: QUESTIONÁRIO – CURRÍCULO ESCOLAR: PROFESSORES	169
ANEXO 4: QUESTIONÁRIO – A APLICAÇÃO DO CURRÍCULO NO DIA A DIA: ALUNOS	171

INTRODUÇÃO

A pesquisa que realizamos partiu de inquietações, questionamentos e experiências acumuladas em mais de vinte anos de trabalho na área educacional. Esse envolvimento com a prática educativa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio é o que nos tem permitido realizar reflexões, construções e desconstruções a respeito do cotidiano escolar e da sua relação com o processo de aprendizagem e as experiências escolares de crianças e adolescentes.

Nessa perspectiva, assumiram centralidade na pesquisa o conhecimento escolar e sua relação com o desenho curricular institucional de ensino, e como esse desenho implica nas atividades pedagógicas e, por conseguinte, no aprender dos alunos.

Logo, o quadro delineado para este trabalho investigativo nasceu de nossa atuação na docência da educação básica, ou seja, da vivência no cotidiano das escolas, de inúmeras e variadas situações que têm caracterizado, de forma geral, o panorama da educação brasileira nas últimas décadas como um espaço hostil de evasão, repetência e reprovação, grandes dilemas e constantes desafios que a escola enfrenta ainda hoje.

A partir de uma formação acadêmica em História e Pedagogia, e de uma vivência profissional como docente do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, surgiu, portanto, nosso interesse em realizar um estudo investigativo sobre a relação que existe entre o currículo prescrito¹ e a identidade cultural dos alunos na comunidade escolar a que pertencem, ou seja, a comunidade de Cametá-Tapera.

Reconhecendo a importância das atividades curriculares (prescritas ou não) e tendo como pressuposto que a escola deve propiciar, por meio do currículo prescrito, fundamentos para a construção de uma aprendizagem significativa para os alunos, propusemo-nos a conduzir um estudo que buscou ampliar o entendimento, na escola, sobre o campo curricular e suas interpenetrações ou não do contexto cultural, no qual a escola está inserida, além de observar sua influência na aprendizagem e na formação do conhecimento das crianças do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Escola de Cametá-Tapera.

A pesquisa, centrada no estudo sobre Currículo e Identidade Cultural, considerando a vida cotidiana como base para a construção do conhecimento escolar e focalizando os conhecimentos locais² e o conteúdo curricular de história do Ensino fundamental maior, tem

¹ Currículo escolar determinado por documentos oficiais do governo federal como o MEC, ou dos órgãos de educação estadual ou municipal como as Secretarias de Educação.

² Conhecimentos que advêm da vida experienciada do aluno, de sua história, da constituição do trabalho familiar, referências de sua vida na comunidade, na igreja, etc.).

como propósito refletir sobre a importância da construção do conhecimento escolar, a partir dos conhecimentos históricos-sociais da comunidade onde a escola está inserida. Entendemos, assim, que, sem essa integração, os conhecimentos repassados na escola ficam abstratos e descontextualizados, e provocam o desinteresse do aluno, causando dois dos principais males da escola: a evasão e a reprovação.

Portanto, essa pesquisa parte da premissa de que a organização dos conteúdos curriculares e a construção do conhecimento escolar têm grande importância, porque estão ligadas a questões da identidade cultural, ou seja, a temáticas específicas da vida cotidiana dos alunos. Pela sua estreita ligação com a cultura, o conhecimento escolar poderia se utilizar das experiências cotidianas dos alunos para revitalizar e dinamizar o processo de ensino e aprendizagem ligando a escola à comunidade.

Em outros termos, os conhecimentos e as experiências do cotidiano, se bem aproveitados na escola, poderiam revigorar os conteúdos das disciplinas escolares, dando vida ao currículo e fazendo a integração entre os conhecimentos para que realmente façam sentido para alunos. Para que isso aconteça, os conhecimentos, práticas, atitudes, habilidades e experiências da comunidade devem ser explorados de forma didática nas salas de aula, não só por sua relevância para aprendizagem, mas, principalmente, por seu significado cultural de afirmação do aluno como sujeito histórico, por meio do qual ele se reconhece e se afirma como parte de uma dada classe social ou coletividade.

Nessa perspectiva, a pesquisa se fundamenta na necessidade de compreender como se organizam os conteúdos curriculares de História do Ensino Fundamental maior da Escola de Cametá-Tapera, isto é, como ele se processa ou se traduz na sala de aula e quais seus impactos na construção do conhecimento. Por conseguinte, a pesquisa parte do pressuposto de que uma escola de qualidade “(...) se reconhece na diversidade, na luta contra os processos sociais excludentes, na aposta e na crença incondicional nos seus alunos repletos de necessidades, desejos e sonhos” (ABRAMOVAY et al., 2003, p. 35). Nesse sentido, a escola não pode prescindir dos saberes locais para constituir-se em centro de cultura para a sociedade.

O processo ensino-aprendizagem deve, pois, sempre levar-nos a pensar que a educação não precisa focar apenas nos conhecimentos científicos, mas deve também levar em conta os conhecimentos e as experiências práticas da vida cotidiana dos alunos. Esses conhecimentos devem, por sua vez, estar relacionados ao modo de vida de cada indivíduo e refletir a sua história, o lugar onde ele vive, a sua identidade.

Nesse sentido, o currículo deveria ser construído a partir das vivências de cada comunidade, para que essas vivências fizessem parte da construção do conhecimento e para que o modo de vida de cada comunidade se refletisse no que a escola está ensinando, sendo reconhecido por alunos e professores e, conseqüentemente, apreendido e valorizado por toda a comunidade escolar.

Assim, como encaminhamento para o estudo, determinamos como objeto da pesquisa o conhecimento escolar, pois o consideramos tema central do campo do Currículo. Essa discussão sobre o que e a quem precisamos ensinar na escola sempre demanda novas análises, a fim de termos sempre novas perspectivas e também porque, ainda hoje, nossas escolas têm dificuldade de decidir o que e como ensinar, principalmente quando se trata de alunos de classes sociais menos favorecidas. Fracasso e exclusão continuam a marcar nossa escola.

Para analisar o contexto do conhecimento escolar, determinamos como objetivo geral da pesquisa analisar os conteúdos curriculares da disciplina História do Ensino Fundamental maior da Escola de Cametá-Tapera, a partir de processos de integração ou não integração entre os conteúdos curriculares prescritos na institucionalidade escolar e a vida cotidiana dos discentes, numa perspectiva de se fortalecer ou não as identidades de classe dos sujeitos presentes nos processos formativos de ensino e de aprendizagem.

A partir desse objetivo, definimos os seguintes objetivos específicos: a) analisar a proposta curricular de História do Ensino Fundamental maior da Escola de Cametá-Tapera à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, assim como dos projetos pedagógicos desenvolvidos na escola, identificando a relação que estes fazem com a realidade dos alunos; b) comparar os conteúdos curriculares da disciplina História do Ensino Fundamental maior da Escola de Cametá-Tapera com o conteúdo do livro didático utilizado na escola, verificando como esse conteúdo se efetiva na prática da sala de aula; c) identificar como os procedimentos curriculares – teóricos e práticos – se efetivam na sala de aula, verificando se há integração entre os conhecimentos experienciais dos alunos e o conteúdo da disciplina História do Ensino Fundamental maior da Escola de Cametá-Tapera.

Todo o trabalho investigativo partiu de reflexões do campo de estudos curriculares e culturais, uma vez que as identidades históricas sociais se encontram no centro das proposições curriculares a serem discutidas e das disposições culturais que a pesquisa pretendia investigar.

Numa rede complexa de relações que emergem no espaço da escola, o currículo se constitui como um terreno profícuo e, ao mesmo tempo, ambíguo, de estruturas e de reestruturas, que vão delineando e demarcando a forma curricular e pedagógica de cada

realidade educativa. Cada escola vai buscando caminhos de ensino-aprendizagem, norteados pelo currículo, uns mais rígidos outros mais flexíveis, dependendo da proposta de educação que a escola tenta implementar.

Por meio do currículo, a escola pode assumir uma posição singular ou não na instauração de novas práticas cotidianas, de novas contribuições, de novos significados e de novos conhecimentos. Além disso, no atual contexto, novas mudanças se processam no campo curricular; mudanças que tratam, sobretudo, do estabelecimento e do aprofundamento de políticas educacionais mais equitativas, capazes de enfrentar as divergências e as discordâncias sociais. Nesse sentido, pensar um currículo que contemple a todos é um desafio que a escola terá de enfrentar.

A partir deste delineamento curricular e educativo, a análise da identidade cultural dos sujeitos, historicamente construída, tornou-se de fundamental importância na pesquisa, uma vez que toda educação sempre supõe uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos desta, destinados à transmissão para as futuras gerações. Logo, como a cultura tem assumido uma posição central na organização da sociedade e, conseqüentemente, da escola, a necessidade de compreender essa cultura como algo fundamental, constitutivo do mundo, é uma argumentação forte presente na pesquisa.

Considerando que o termo currículo pode ser utilizado para designar as seleções e as escolhas feitas pela escola no interior da cultura, e que estas seleções e escolhas vão interferir de forma relevante no processo de aquisição do conhecimento pelos alunos e das demais experiências escolares (FORQUIN, 1993), os questionamentos discutidos na pesquisa nos levam a uma investigação no campo do currículo para desvendar a seguinte problemática: a proposta curricular da disciplina História do Ensino Fundamental maior da Escola de Cametá-Tapera aponta para uma perspectiva de currículo em que os conhecimentos científicos e os conhecimentos cotidianos dos alunos se inter-relacionam no processo de construção do conhecimento escolar? Quanto à estrutura do currículo de História do Ensino Fundamental maior e seus desdobramentos na sala de aula, quais seus efeitos na vida escolar dos alunos?

O interesse investigativo principal da pesquisa está centrado na identificação e análise da estrutura curricular e como ela se processa não só no cotidiano da escola, mas também na demarcação e interpretação das possibilidades e limitações dessas atividades no processo de aprendizagem dos alunos a partir de suas experiências escolares. Nesse sentido, o que percebemos é uma estreita relação entre as intervenções educativas permeadas pelo currículo, do qual advém o êxito e/ou fracasso dos resultados de aprendizagem, pois um currículo abstrato

e descontextualizado pode levar ao desinteresse e desânimo do aluno, ao contrário de um currículo em que o aluno se veja representado nele e também identifique nele sua própria história. Êxito ou fracasso podem estar relacionados à constituição do currículo e à forma como ele é executado na sala de aula.

Em síntese, a pesquisa objetivou responder às seguintes questões norteadoras:

- 1) Como a organização dos conteúdos curriculares da disciplina História interfere no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental maior? Qual é o significado educacional e cultural das práticas curriculares desenvolvidas pela escola nos resultados escolares dos alunos?
- 2) As atividades curriculares desenvolvidas na Escola de Cametá-Tapera, na disciplina História, no Ensino Fundamental maior, realizam estudo/pesquisa valorizando e identificando os conhecimentos e experiências histórico-sociais dos educandos?
- 3) Os procedimentos curriculares da disciplina História do Ensino Fundamental maior da Escola de Cametá-Tapera, aplicados em sala de aula, fazem integração dos conhecimentos cotidianos dos alunos e os conteúdos da disciplina estabelecidos no currículo oficial?

Para desenvolver a pesquisa foi necessário:

- a) Compreender a estrutura do currículo de História do Ensino Fundamental maior usado na Escola de Cametá-Tapera;
- b) Analisar o conteúdo curricular de História do Ensino Fundamental maior da Escola de Cametá-Tapera e as relações que estabelece com o cotidiano do aluno;
- c) Compreender de que forma as identidades culturais da comunidade local podem ajudar a desenvolver práticas pedagógicas propositivas que estimulem os alunos na construção do conhecimento;
- d) Identificar processos históricos, culturais e sociais que possibilitem maior integração na construção dos conhecimentos escolares;
- e) Desvendar como as experiências locais e a aprendizagem dos alunos evidenciam as marcas de sua identidade histórico-social.

A partir desses delineamentos, uma das grandes discussões na pesquisa foi quanto à divisão entre o conhecimento intelectual, técnico e científico, priorizado pela escola, e os conhecimentos do cotidiano dos alunos, quase sempre desprezados pela instituição escolar.

Essa dicotomia exclui, por princípio, um universo de potencialidades do aluno. A Escola, de uma forma geral, também não se compromete com a reflexão a respeito da realidade do aluno, estabelecendo outra ruptura entre o espaço do aprendizado e o espaço da existência, sobretudo da existência cultural. Toda essa ausência reflexiva em torno da vivência do aluno torna a apreensão da existência cada vez mais fragmentada, incapacitando o sujeito de pensar o cotidiano nas suas implicações com a escola e com o seu universo (FREI BETO apud GROSSI; BORDIN, 1995).

Para responder à problemática e desvendá-la a partir das questões norteadoras, no que se refere à compreensão do currículo, trouxemos para a pesquisa teorias e discussões de autores, a fim de conceituar e analisar o currículo, o que nos levou a outras discussões no âmbito da escola e da sociedade.

Um dos maiores estudiosos do currículo na atualidade, Young (2010), teórico inglês, afirma que podemos identificar relações de poder incrustadas no currículo, o que se reflete no silenciamento de muitas vozes, em especial daquelas oriundas das classes economicamente menos favorecidas. Com isso, ele apresenta a seguinte abordagem do currículo: educação e conhecimento são inseparáveis; o conhecimento e o currículo não é dado, mas uma construção social.

Já para Apple (2004), o currículo “(...) não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos”, pois “o conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (SILVA, 2015, p.46).

Na obra *A Reprodução*, Bourdieu e Passeron (2014) analisam o sistema de ensino francês do final da década de 1960, sistematizando e descrevendo os mecanismos pelos quais a violência simbólica é exercida pela instituição escolar e seus agentes, que, em geral ignoram que contribuem para legitimá-la socialmente. Uma das principais críticas feita a esse livro é a ênfase que ele dá na argumentação acerca da escola e de seus agentes colaboradores da reprodução social. A questão das críticas aos autores se dá por conta de seu posicionamento quanto à escola como reprodutora social, não dando o devido destaque do papel da escola como espaço de resistência e transformação social.

Giroux (1993), que teve como principal influência Paulo Freire, demonstra em suas análises sobre educação grande preocupação quanto à cultura popular. Como seu foco principal é a cultura, esse autor é importante para dar base às questões mais ligadas à identidade cultural das comunidades locais. Além disso, ele centra sua crítica em uma reação às perspectivas

empíricas e técnicas sobre o currículo dominante, afirmando que elas deixam de levar em conta o caráter histórico, ético e político do currículo, o que resulta em um apagamento de caráter social e histórico do conhecimento. Dessa forma, as teorias tradicionais do currículo também contribuem para a desigualdade e para as injustiças sociais.

A Teoria Histórico-Crítica, por sua vez, busca explicar, segundo Saviane (2008), o mecanismo contraditório a partir do qual funcionam a educação e a escola na sociedade capitalista, possibilitando, assim, enxergar que, a partir dessas contradições, é possível articular a escola com os movimentos concretos que tendem a transformar a sociedade.

Ainda nesse contexto, outra teoria relevante, de acordo com Libâneo (2006), é a Teoria Crítica Social dos Conteúdos, segundo a qual a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Outra perspectiva relevante que trazemos para esta discussão é a de Freire (2017), em seu *Pedagogia do Oprimido*, seu principal livro, datado de 1968, parte da contraposição clássica do marxismo entre opressores e oprimidos para analisar a educação como bancária e antidialógica, em raciocínio que o aproxima dos teóricos da reprodução. Ele propõe uma pedagogia baseada no diálogo e, nesse sentido, vai além da análise das formas de funcionamento da ideologia e da hegemonia, defendendo a possibilidade de a educação se contrapor à reprodução. Para tanto, é preciso repensá-la para além da transmissão hierárquica e organizada de conhecimentos, ou seja, pensá-la como interação entre sujeitos que se dá no mundo. Essa interação começa na própria decisão dos conteúdos em torno dos quais o diálogo se estabelece.

Nessa obra, Freire apresenta uma alternativa às concepções técnicas do currículo, propondo procedimentos para a elaboração curricular capazes de tentar integrar o mundo-da-vida dos sujeitos às decisões curriculares. Isso significa dotar o sujeito de capacidade de transformação, que é um dos grandes e complexos desafios para a escola, principalmente se ela quer quebrar seu papel historicamente consolidado de selecionar, classificar, distinguir, hierarquizar.

Esse papel se deve, sobretudo, a mecanismos ideológicos que vão se reproduzindo no interior da escola e que têm como função ideológica preparar os alunos para serem dominados ou para serem dominadores na sociedade em que vivemos, pautados no critério do esforço pessoal.

Diante disso, é necessário que a escola busque romper ou atenuar os efeitos dessa função ideológica, visando melhor aproveitamento escolar das crianças por meio de atividades curriculares que façam sentido nas suas vidas. Para isso, as estratégias criadas e utilizadas pela escola devem extrapolar o currículo prescrito, demonstrando, assim, a possibilidade de ampliar as designações e experiências escolares.

O currículo, nessa perspectiva, não se restringe, segundo Apple (1999), a programas e conteúdos, mas, antes, se constitui como um desenho a ser construído pelos atores que transitam no espaço da escola e deve fornecer a alunos e professores subsídios de autonomia para a construção de conhecimentos que falem de suas vidas, de seus sonhos e de suas realidades.

Na prática as atividades escolares podem ir além do que é prescrito no currículo oficial, ou seja, a escola e os professores podem inovar valorizando outros conhecimentos que perpassam por outras vias, que não apenas o conteúdo formal, como a própria vida vivida, as histórias contadas e todo o arcabouço histórico-social no qual a comunidade interage.

Assim, a pesquisa pretende investigar a complexa apropriação curricular, na tomada de decisões no cotidiano da escola, e, principalmente, como essa apropriação influencia não só os resultados da aprendizagem dos alunos envolvidos, mas também a formação dos sujeitos sociais.

Este trabalho apresenta três capítulos, além da introdução e das considerações finais.

O Capítulo 1 apresenta toda a dinâmica teórico-metodológica da pesquisa, isto é, os autores que deram o embasamento teórico à pesquisa, as categorias de análise discutidas no decorrer do trabalho, como currículo, cultura, ideologia, identidade e cotidiano, e a metodologia, pautada no materialismo histórico-dialético e suas categorias de análise, como totalidade, hegemonia e contradição. Também estão neste capítulo as referências metodológicas, pautadas na filosofia das práxis, tendo como base Gramsci (2011) e Vasquez (1985), assim como o método que se processou na pesquisa para a compreensão das falas, ancorado na análise de conteúdo, tendo como referência Bardin (1977).

O Capítulo 2 trata de questões do campo do currículo, foco principal da pesquisa. Aborda, assim, as questões históricas, os teóricos, as grandes correntes teóricas e as principais discussões da atualidade sobre o tema. Assim, o currículo é analisado do ponto de vista dos fundamentos teóricos, da estrutura e de seu caráter ideológico. Para fundamentar este capítulo, foram selecionados autores que discutem as teorias curriculares, como Apple (2004), Bourdieu (2014), Young (2014), Saviani (2008) e outros.

O Capítulo 3, por sua vez, foi reservado para a análise dos dados. Nele apresentamos a escola pesquisada, analisando sua contextualização histórico-social e educacional, a relação entre os conhecimentos locais e os conhecimentos escolares e como esses conhecimentos transitam no espaço escolar. Trata ainda do conteúdo do livro didático de História, como conhecimento reconhecido oficialmente pela escola, e da estrutura e organização do currículo oficial, demonstrado nos planos de curso, planos de aula e projetos escolares da disciplina História. Há ainda uma discussão sobre o currículo nacional e o currículo local, e como esta relação é consubstanciada e institucionalizada na sala de aula. Além disso, há a análise dos documentos oficiais como: Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) e a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Cametá (CAMETÁ, 2017). Deste modo, o terceiro capítulo constitui uma síntese dos capítulos anteriores. A base empírica é sustentada pelo relatório do trabalho de campo realizado na Escola de Ensino Fundamental de Cametá-Tapera.

Consideramos que um dos diálogos presentes na pesquisa, até mesmo como um incentivo para continuarmos lutando por uma educação transformadora, reside na perspectiva de que o conhecimento escolar pode constituir significativo instrumento para a construção de conhecimentos, para a afirmação de pessoas, de grupos ou comunidades, um conhecimento que afirme as pessoas como sujeitos, componentes de um grupo ou de uma classe social.

Há, portanto, de se atentar mais rigorosamente para os processos de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem estudados. Isso implica não restringir os conhecimentos curriculares da escola. A escola precisa constituir-se em possibilidade de autonomia, de expansão de horizontes, de novas perspectivas, de novas condutas, de novos conhecimentos. Ela também precisa ampliar-se, abrir-se, aumentar as oportunidades de acesso às ciências, às artes, a novos e diferentes saberes, a novas linguagens, a novas interações, a outras lógicas, à capacidade de buscar reconhecimentos, não só da escola institucionalizada, mas também, e principalmente, da comunidade na qual está inserida. Em suas experiências, precisa considerar o aluno em suas distintas dimensões sem, contudo, secundarizar o intelecto e a aprendizagem.

Nesse sentido, os temas da identidade e dos conhecimentos vividos pelos alunos constituem aspectos cruciais a serem considerados e analisados no desenvolvimento do currículo, acentuando o valor do conhecimento escolar. Para isso, sugerimos a promoção, em cada escola, de um complexo movimento de discussão coletiva dos conhecimentos a serem ensinados, aprendidos, construídos e reconstruídos.

Desta feita, devemos incentivar novas propostas de currículo que busquem, no conhecimento dos alunos das camadas populares, alternativas curriculares, cujas práticas pedagógicas sejam capazes de integrar os conhecimentos da vida cotidiana desses alunos com os conhecimentos transmitidos na escola. Tudo isso para criar um conhecimento em que os alunos se vejam refletidos nele e reconheçam suas identidades, fortalecendo-se para lutar e transformar sua própria realidade e tornando sua comunidade e o mundo mais solidários e mais justos para todos.

CAPÍTULO I – ANÁLISE TEÓRICA METODOLÓGICA

Toda pesquisa, enquanto criação científica, exige uma rigorosa fundamentação epistemológica, uma explicitação clara do posicionamento teórico do pesquisador. Oriunda das formas gregas *episteme*, ciência, conhecimento, e *logia*, estudo, a *epistemologia* se define, segundo Chizzotti (1991), como uma área da filosofia que investiga a natureza do conhecimento, seus fundamentos e as justificativas que validam tal conhecimento como verdadeiro.

Por isso, quando nos propomos a estudar a história do pensamento humano, deparamo-nos com duas grandes concepções epistemológicas, fundamentalmente opostas, sobre o mundo e a realidade: a concepção metafísica e a concepção materialista. Tais enfoques metodológicos apontam caminhos diferentes e conflitantes na forma de apreender o real.

A primeira dessas concepções, a metafísica, entende que, para o direcionamento da pesquisa, os métodos de investigação devem ser lineares, lógicos, harmoniosos e a-históricos, guiados pela observação neutra e objetiva dos fenômenos, isentando-se de realizar uma apreensão da organização, desenvolvimento e transformação desses fenômenos no contexto social. Por concentrar-se apenas na observação do fenômeno, limita-se à aparência exterior e aos movimentos observáveis da sua representação, fazendo da pesquisa um processo técnico de descrição e explicação dos fenômenos, pautado na imparcialidade do pesquisador.

Já a segunda concepção, a materialista, funda-se na dialética da realidade – cuja base filosófica percorre um imenso caminho que vai de Heráclito a Hegel e de Hegel até o pensamento marxista, que instituiu uma nova dialética fundada no materialismo histórico – sob o prisma do materialismo histórico, parte do conceito fundamental de que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos. As coisas e suas representações refletem conceitos na mente, os quais estão em mudança contínua e ininterrupta de devir. Por isso, para Marx (1998), a dialética se fundamenta no movimento, tanto do mundo exterior quanto do pensamento humano. Portanto, só existe dialética se houver movimento, e só há movimento se existir processo histórico.

A realidade sobre a qual a concepção materialista se debruça traz consigo todas suas contradições, conflitos e transformações, evidenciando que as ideias são, de fato, reflexos do mundo exterior e objetivo vivenciado pelos sujeitos e, por isso, as ideias independem do pensamento, pois são representações do real.

Para Frigotto (1991), o grande desafio do pensamento é trazer para o plano racional a dialética do real, buscando a essência do fenômeno, aquilo que está por detrás da aparência, ou seja, o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade (GOMIDE, 2013, p. 2).

Tratando-se do estudo de políticas educacionais que, geralmente, abordam temas em níveis mais amplos, dentro de um contexto complexo, há a necessidade de superar as análises redundantes, caracterizadas por conceituação fraca e por um poder de generalização que se esquia de realizar uma análise crítica da realidade com vistas à sua transformação, configurando-se muito mais em radiografias, sem outra conotação que não seja a linearidade.

Por se tratar de uma pesquisa educacional de cunho sociológico que analisou o campo do currículo e a identidade cultural da comunidade de Cametá-Tapera e suas relações sociais e históricas construídas na vivência do dia a dia, bem como o sistema educacional dotado de suas contradições e conflitos, tanto na totalidade do sistema capitalista quanto em seu aspecto da relação com a comunidade, é que optamos pelo materialismo histórico-dialético como método de análise da pesquisa, pois para Triviños (1987):

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana.

Criado por Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), o materialismo histórico-dialético é um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. Conceitualmente, o termo *materialismo* diz respeito à condição material da existência humana, o termo *histórico* parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo *dialético* tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história.

Para apreensão dos conhecimentos locais e avaliação dos momentos estruturais da sua integração ou não com o currículo da escola, realizamos uma observação participante – seguindo-se, assim, um estudo de natureza qualitativa – na Escola de Ensino Fundamental de Cametá-Tapera. A escolha dessa escola, que está localizada na zona rural do município de Cametá e tem, entre seus alunos, filhos e filhas de pescadores e pequenos agricultores, se deve, principalmente, pela sua representação histórica e geográfica.

Nesse sentido, pretendeu-se analisar um contexto de vivência de agricultores, identificando a identidade desse contexto social, além de suas implicações na organização do trabalho social e cultural. Nesse mesmo cenário, encontramos a organização social de pescadores, seus afazeres cotidianos ligados especificamente a atividades da pesca. Esses dois contextos foram importantes para fazer a relação das vivências cotidianas e seus afazeres domésticos a que eles estão expostos com o currículo escolar, os conteúdos, os trabalhos escolares, os projetos desenvolvidos na escola, entre outros.

Outro fator importante para a escolha da escola foi o contexto histórico em que ela estava inserida, pois o currículo que se buscou analisar foi o da disciplina História de turmas do Ensino Fundamental maior. Que relações a professora de História faz com o fato de a escola pesquisada ser um marco histórico do município de Cametá? É importante para o aluno se perceber no processo histórico, perceber que sua vida e o lugar onde ele vive são importantes para a história, pois isso contribui para que ele afirme sua identidade, se reconheça e passe a se valorizar, fortalecido como sujeito histórico e agente de transformação.

Assim, a escolha da escola foi definida a partir de um contexto macrorreferencial que implica questões geográficas, econômicas, sociais e culturais para marcar o que se pretende analisar.

1.1 CONHECENDO A ESCOLA SELECIONADA PARA A PESQUISA: A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE CAMETÁ-TAPERA

A E.M.E.F. de Cametá-Tapera foi escolhida como escola base para a pesquisa, além de outras especificidades, por sua importância histórica.

Em 1617 Cametá-Tapera foi o local onde os portugueses aportaram e fincaram a primeira ermida³, iniciando, dessa forma, o que mais tarde seria a cidade de Cametá⁴.

A referida escola está localizada na zona rural da cidade de Cametá e tem uma característica importante no contexto da pesquisa: ela está inserida em uma comunidade formada por agricultores e pescadores, cujo contexto cultural abarca uma realidade social específica, fundamental para a compreensão de como o universo cultural integrado aos conhecimentos curriculares são importantes no processo de aprendizagem dos alunos.

³ Capela pequena, situada em um lugar ermo, que os padres construíam quando chegavam e de onde davam início à catequização dos povos nativos.

⁴ Normalmente era a partir dessas localidades que os europeus iniciavam a colonização, muitas cidades brasileiras nasceram nesse contexto a partir da expansão marítima e comercial e consequente colonização da América, dando posse da terra à Coroa Portuguesa.

A estrutura física dessa escola está organizada da seguinte forma:

- 05 salas de aula no prédio da escola e 03 salas num anexo;
- 01 sala que funciona como diretoria/secretaria/sala de professores;
- 01 copa/cozinha;
- 01 saleta que funciona como depósito de livros e de outros materiais da escola;
- 02 banheiros de alunos – 01 masculino e 01 feminino.

A escola não possui biblioteca, quadra para a prática de educação física, banheiros de professores e funcionários, sala de professores, secretaria e nem refeitório.

O corpo administrativo da escola é composto pelos seguintes funcionários:

- 01 diretora;
- 01 coordenador pedagógico;
- 01 secretário escolar;
- 15 professores (sendo 01 professora de História);
- 01 agente administrativo;
- 01 manipulador de alimentos;
- 02 agentes de portaria;
- 03 vigias;
- 06 gentes de serviços gerais.

Segundo dados do INEP – Prova Brasil 2015 – na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Cametá-Tapera, escola selecionada para a pesquisa, um significativo número de crianças apresenta grandes dificuldades na aprendizagem dos conteúdos formais prescritos pelo currículo e desenvolvidos nas salas de aula. Além desse dado, as crianças apresentam outras dificuldades como distorção idade-série, repetência, evasão e descontinuidade de estudos.

1.1.1 Contexto educacional da E.M.E.F. de Cametá-Tapera

Código MEC: 15068609

Endereço: Vila de Cametá-Tapera, s/n

Distrito: Cametá Rural

Possui Conselho Escolar – CNPJ: 02.135. 746/0001-38

Diretora: Professora Shirlei do Carmo Cardoso

Local de funcionamento: Prédio escolar

Número de salas de aula: 08

Número de servidores: 37

Número de professores: 17

Situação do curso: Processo de tramitação no Conselho Estadual de Educação

Transporte escolar público: utilizado por 141 alunos

Programa Bolsa-família: 172 alunos beneficiados

Portadores de necessidades especiais: 07 alunos

Água consumida na escola: Filtrada

Abastecimento de água: Rede pública

Energia: Rede Pública

Esgoto sanitário: Fossa

Destinação do Lixo: Queima

Dependências Existentes: Banheiro dentro do prédio, cozinha, pátio coberto, sala da diretoria e biblioteca.

Equipamentos existentes: 01 antenas parabólica, 01 aparelhos de DVD, 01 televisor, 02 copiadoras, 01 máquina fotográfica/filmadora, 01 projetor multimídia (*datashow*), 08 computadores.

Quadro 01 – Dados do INEP 2015 – Prova Brasil – da Escola de Ensino Fundamental de Cametá-Tapera

Nível Socioeconômico	Médio baixo
Formação Docente – Anos Iniciais	100% (Todos os professores do ensino fundamental menor têm formação adequada. 100% dos professores são formados em Pedagogia e alguns com especialização).
Formação Docente – Anos Finais	77% (No ensino fundamental maior apenas 77% têm formação adequada para a disciplina que ministra. 23% dos professores não têm habilitação na disciplina que ministra e complementa a carga horária com outra disciplina para a qual não tem habilitação).
Participação na Avaliação	9º Ano – 14 alunos (96,77%) que realizaram a prova.

1.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

No campo das políticas educacionais, um extenso debate acerca da relação entre universal, particular e singular tem sido realizado. Com base em outros referenciais teóricos,

esse debate refere-se às relações macro e micro na pesquisa sobre políticas educacionais. Ozga (1990), por exemplo, argumenta que muitas pesquisas sobre políticas educacionais no Reino Unido se concentravam no microcontexto, nos detalhes, e destinavam pouca atenção ao macrocontexto.

Frigotto (2001) destaca que muitas pesquisas no campo da educação simplificam o entendimento e a aplicação do enfoque marxista, sendo comum nos trabalhos de pesquisa, segundo ele, a utilização das categorias do enfoque marxista de forma abstrata, especulativa. Logo,

Confunde-se a necessária relação parte-todo e todo-parte com a ideia de um método capaz de exaurir todos os infinitos aspectos de uma determinada realidade, captar todas as contradições e todas as mediações. Ignora-se, assim, o caráter relativo, parcial, provisório, de todo conhecimento histórico, e que o conhecimento científico não busca todas as determinações, as leis que estruturam um determinado fenômeno social, senão que busca as suas determinações e leis fundamentais. (FRIGOTTO, 2001, p. 81).

O trabalho com as categorias é difícil, pois a prática de investigação tem mostrado “(...) que o discurso é bem mais fácil do que a sua efetivação” (KUENZER, 1998, p.62). Nesse sentido, a autora diferencia as categorias metodológicas das categorias de conteúdo, esclarecendo que as primeiras são as categorias do próprio método dialético-materialista (práxis, totalidade, contradição, mediação, etc.) e, portanto, são categorias universais, porque correspondem às leis objetivas. Já as categorias de conteúdo dizem respeito à especificidade do objeto investigado e das finalidades da investigação, com o seu devido recorte temporal e delimitação do tema a ser pesquisado.

A partir dessas argumentações e com a convicção de que as categorias do materialismo podem contemplar as explicações dos estudos sobre políticas educacionais, destacamos aqui as principais categorias de análise do materialismo histórico-dialético e o modo de como usá-las para explicar o fenômeno da educação ligado ao campo do Currículo.

Assim, definimos, a seguir, as categorias metodológicas de análise quanto ao método.

A primeira categoria é a da contradição, que é a base de uma metodologia dialética, ou seja, o momento conceitual explicativo mais amplo, pois reflete o movimento mais originário do real. Como a contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento, conceber uma metodologia sem a contradição é praticamente incidir num modo metafísico de compreender a própria realidade. A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos, os quais são provisórios e superáveis. A contradição é sinal de que a teoria que a assenta leva em conta que ela é o elemento-chave das sociedades.

Sob o ponto de vista da sociedade, negar a contradição no movimento histórico é falsear o real, representando-o como idêntico, permanente e a-histórico, o que termina por afetar a concepção de educação, pois, ao retirar dela a negação, passa-se a representá-la dentro de um real que se desdobra de modo linear e mecânico.

Essa categoria é importante para a análise do currículo e seus desdobramentos na escola e na sociedade, pois as implicações dessa categoria têm impacto dentro da sociedade capitalista, e o currículo veiculado nas escolas desempenha um papel econômico-social de fortalecimento da sociedade burguesa, por meio da formação e conformação de mão de obra para o sistema capitalista.

Outra categoria importante, e que se articula como as outras, é a totalidade, que se justifica enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla.

Sob o ponto de vista da sociedade, eliminar a totalidade significa tornar os processos particulares da estrutura social em níveis autônomos, sem estabelecer as relações internas entre eles, por isso, considerar a educação como processo particular da realidade, sem aceitar a própria totalidade, isto é, sua vinculação imanente às relações sociais, significa tomá-la um universo separado.

Essa categoria também é importante para analisar a escola dentro de um contexto da sociedade capitalista, pois permite verificar como ocorrem as implicações entre escola e sociedade de classes, sendo pertinente analisar ainda as questões econômicas do sistema e suas formas de dominação.

A categoria da mediação é usada para analisar o momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório. A interação entre os processos permite situar o homem como operador sobre a natureza e criador das ideias que representam a própria natureza. Os produtos dessa operação (cultura) tornam-se elementos de mediação nas relações que o homem estabelece com os outros e com o mundo. Sob o ponto de vista da sociedade, as mediações concretizam e encarnam as ideias, ao mesmo tempo que iluminam e significam as ações.

No caso da educação, essa categoria torna-se básica, porque, como organizadora e transmissora de ideias, medeia as ações executadas na prática social. Assim, a educação pode servir de mediação entre duas ações sociais em que a segunda supera, em qualidade, a primeira,

mas também pode representar, como prática pedagógica, uma mediação entre duas ideias, pois a prática pedagógica revela a posse de uma ideia anterior que move a ação.

Esse duplo movimento permite entender como, sem essa categoria, a educação acaba formando um universo à parte, existente independentemente da ação. Assim, ao permitir superar que o aparente seja existente entre as ideias e a ação, essa categoria é importante para a compreensão de como os saberes escolares se tornam hegemônicos e como a escola se transforma em uma instituição transmissora da ideologia da classe dominante.

Já a categoria da reprodução se justifica pelo fato de toda a sociedade tender, em suas instituições, à sua autoconservação, reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas. Ora, o capitalismo se mantém não só enquanto o capital busca reproduzir as condições de sua acumulação, mas também porque uma dessas condições é a formulação de uma concepção de mundo que represente o real de modo idêntico e indiviso (o que significa admitir a reprodução sem contradição).

Para manter essa cultura da acumulação, o capitalismo pode fazer uso da educação como elo mediador para os processos de acumulação, ao reproduzir ideias e valores que ajudam a reprodução ampliada do capital. Aqui a reprodução é entendida de modo dialético, como uma categoria que não foge à sua negação; e entender a reprodução apenas no seu momento de afirmação significa validar um regime em que o capital se reproduz reproduzindo igualmente a ideologia dominante, sem que ambos se reproduzam simultaneamente com seus contrários. O capital produz capital, mediante a exploração do trabalho. Tal ampliação leva consigo sua negação, tanto na reprodução econômica quanto na ideologia, o que vale dizer que a reprodução do modo de existência é contraditória. E a contradição se reproduz necessária e ampliadamente enquanto não se superar. Aqui o centro de análise é a escola, onde todo o processo da pesquisa ocorre: como a escola trabalha como reprodutora do sistema e qual seu potencial para trabalhar as contradições desse mesmo sistema? É possível que a escola se utilize das mesmas armas do opressor para trabalhar a libertação?

A categoria da hegemonia, como as demais, traz consigo tanto a possibilidade de análise quanto a indicação de uma estratégia política. Como as relações de classe permeiam a sociedade no seu todo e também na educação, só a exploração e a dominação, na sociedade de classes, são incapazes de articular e fazer vingar uma totalidade de modo articulado. A obtenção de um consenso é importante para a reprodução das relações de produção. Isto quer dizer que o momento superestrutural não só não se separa do estrutural, como também que as “ideias quando penetram nas massas convertem-se em forças materiais” (MARX, 1969, p. 117).

A superação do mecanicismo exige a análise das formas ideológicas por meio das quais a classe dominante busca um conformismo, ou seja, busca transformar sua concepção de mundo em senso comum, fazendo-a penetrar nas massas e buscando, assim, assegurar, com o consenso dessas, a ordem estabelecida. Contudo, essa análise ganha sentido, porque o cruzamento das ideias é também um cruzamento de interesses.

A análise dessa forma de hegemonia é também uma forma de crítica, pois prepara as condições de sua superação teórico-prática. Então, a criação da nova concepção de mundo há de ter um caráter teórico-prático, quer dizer, há de ser uma ação política em que as classes subalternas possam derrubar a velha ordem e estabelecer uma outra, que satisfaça aos interesses da maioria. Se essa direção da sociedade encontra seu momento de mediação nas agências da sociedade civil, e estas são como a classe dominante busca manter o consenso, como a classe dominada pode nelas atuar, a fim de se tornar dirigente antes de ser politicamente dominante? Fica o problema de como as classes subalternas podem vir a se tornar hegemônicas no contexto das relações de classe, na sociedade de classes, e qual o sentido das agências da sociedade civil que lidam com a educação no interior desse processo.

Esse debate é importante para a compreensão de identidade e currículo, pois é necessário a apreensão de como se dá o consenso na determinação do currículo e como a identidade, possivelmente de um grupo social, pode ser deixada de lado em nome de uma possível homogeneização social. Como o consenso é construído por meio do currículo escolar? Como o conhecimento da classe dominante se transforma em conhecimento do senso comum?

Assim, nas discussões sobre educação e sociedade, uma das categorias mais importantes para a compreensão de como a escola serve aos anseios da classe dominante é a da hegemonia.

Em seu *Cadernos do Cárceres*, Gramsci (2004), ao discutir o conceito de hegemonia, diz que “a nova direita não é um bloco coeso, mas um bloco onde há contradições e interesses”, assim nos informa que o termo hegemonia deriva da palavra grega *eghestai*, que significa conduzir, sendo próprio da linguagem militar da qual foi adotada para a linguagem política. Assim considera que

Do ponto de vista marxista, uma classe que negue a ideia de hegemonia, ou que não a compreenda, não é ainda uma classe, mas uma corporação, ou uma soma de diversas corporações. (...) é a consciência da ideia de hegemonia, é a sua encarnação concreta que transforma através de sua atividade, uma série de corporações em uma classe. (MAESTRI, 2007, p. 274).

Quando discute o materialismo histórico e a filosofia de Benedetto Croce, Gramsci nos alerta quanto ao caráter histórico das instituições sociais, com isso nos leva a pensar tanto a transformação como a possibilidade de captar esse movimento, visto que as instituições se reorganizam historicamente e adquirem em cada época diferentes pesos e sentidos.

A partir do exposto, percebemos que, no enfoque marxiano, as categorias como totalidade, práxis, contradição e mediação são tomadas do método dialético, a fim de que a realidade seja considerada como totalidade concreta, ou seja, um todo estruturado em desenvolvimento. Captar a realidade em sua totalidade não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades.

A categoria mediação foi fundamental por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A totalidade existe nas e por meio das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, em uma série de determinações recíprocas que se modificam constantemente. Assim, a utilização da práxis é importante, porque representa a atividade livre, criativa, por meio da qual é possível transformar o mundo humano e a si mesmo.

A contradição promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. O ser e o pensar modificam-se, dessa forma, na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro.

As categorias de análise metodológica devem ser concebidas no interior de uma teoria geral, aqui expressa na filosofia da práxis. Para Gramsci, a práxis não é apenas um “novo” conceito filosófico e político, mas carrega consigo um “princípio teórico-prático da hegemonia” e uma conotação epistemológica: “(...) a compreensão crítica de si mesma é obtida, portanto, através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real” (GRAMSCI, 2011a, p. 103).

A inovação fundamental introduzida pela filosofia da práxis, em Gramsci, é “a demonstração de que não existe uma ‘natureza humana’ abstrata, fixa e imutável (...), mas que a natureza humana é o conjunto das relações sociais historicamente determinadas”, ou seja, “(...) um fator histórico verificável, dentro de certos limites, com os métodos da filologia e da crítica” (GRAMSCI, 2011b, p. 56).

Sanches Vasquez, filósofo hispano-mexicano, chegou à conclusão de que o pensamento de Marx mais vigente é estruturalista, ou melhor, sistêmico: “uma concepção estruturalista da história” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1985, p. 24), que contempla as realidades sociais como totalidades ou conjuntos estruturados, de maneira tal que, se uma parte é alterada, altera-se o todo. Logo, é necessário estudar os vínculos do todo com suas partes e vice-versa. Em cada conjunto estruturado existem normas hierarquicamente determinantes (que Marx e os estruturalistas denominavam “sistema”), ainda que tais normas sejam heterogêneas e até incoerentes, razão pela qual nenhuma sociedade permanece estável.

No entanto, essas contradições não operam como uma máquina coordenada com perfeição, pois não basta analisar nossas organizações sociais mediante cortes sincrônicos absortos na realização de um código, mas sim preocupar-se em entender como se rompe sua relativa estabilidade, compreendendo os processos evolutivos de uma nova ordem sob outras normas, para entender a história.

As normas não mudam por si mesmas, pois essa mudança se deve a comportamentos de pessoas que puderam marcá-las. Por isso, ao estudar cada sociedade, hierarquizam-se os fatores determinantes dos processos históricos e os indivíduos ou agentes da mudança. Todavia, alguns trabalhos não se interessam pelos aspectos históricos em processo de evolução: “A prioridade do estudo das estruturas sobre sua gênese e evolução é inegável quando a investigação se propõe fazer a teoria de um sistema ou todo estruturado” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1985, p. 29).

No entanto, qualquer teoria completa requer observar o factual: é importante que se repare na unicidade histórica concreta e o marxismo, que se apresenta como uma filosofia para a mudança, tem que se afastar de abstrações gerais que nada explicam da vida e das vivências que têm ocorrido ou podem ocorrer em um determinado tempo, sabendo que cada fenômeno histórico tem um caráter singular que nunca se repete.

Sánchez Vázquez sustenta sua perspectiva da práxis como categoria central do marxismo: “(...) continuamos pensando que o marxismo é antes de tudo e originalmente uma filosofia da práxis, não só porque brinda a reflexão filosófica com um novo objeto, mas sim especialmente por ‘quando do que se trata é de transformar o mundo’ forma parte como teoria, do processo de transformação do real” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1980, p. 12), em um processo interminável. Em Sanches Vasquez, o marxismo é uma nova práxis da filosofia e uma filosofia das práxis.

Após o estudo das características inerentes à metodologia específica do estudo de caso e da estrutura teórica construída, a pesquisa foi se delineando e começou a se desenvolver de acordo como o referencial teórico e as determinações metodológicas. Vale ressaltar que as fases da pesquisa não se constituíram de forma linear e compartimentada, mas, ao inverso, se desenvolveram em um processo recursivo, flexível e cíclico, de acordo com as necessidades surgidas.

É importante destacar que a abordagem metodológica do estudo se pautou na pesquisa qualitativa, pois esse estudo pretendeu compreender um fenômeno educacional do campo do currículo e, para isso, foi necessário um contato direto e prolongado com o ambiente da escola pesquisada, porque o tema currículo e identidade cultural só poderia ser entendido dentro de seu contexto cultural e educacional, o que nos apontava para uma pesquisa qualitativa, onde as circunstâncias particulares do objeto são essenciais para que se possa entendê-lo.

Outro aspecto importante na pesquisa qualitativa como abordagem metodológica residuiu na coleta de dados. Por se tratar de uma pesquisa que teve como objeto o conhecimento escolar, o material obtido na coleta de dados foi rico em pormenores ao descrever pessoas, situações, acontecimentos, e isto foi viabilizado por meio de entrevistas e depoimentos. Nesse sentido, as citações foram importantes, porque serviram para subsidiar uma afirmação ou descrever um ponto de vista. Por isso, todos os dados da realidade foram relevantes, o que é uma das características básicas da pesquisa qualitativa.

Uma das estratégias da pesquisa se baseou no pressuposto de que muito pouco se sabia acerca das pessoas e dos ambientes que iriam constituir o objeto de estudo. Essa situação foi determinante para a escolha da abordagem metodológica como um estudo de caso, pois, mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos, que podem emergir como relevantes durante a pesquisa. Logo, o estudo de caso é a investigação de um caso, um caso bem delimitado, com contornos bem definidos. Até pode ser similar a outros, mas é, ao mesmo tempo, distinto, por ter um interesse próprio, singular, como foi o caso da pesquisa aqui relatada, onde se estudou como se processa a construção do conhecimento na Escola de Cametá-Tapera, tentando compreender se, nesse processo de construção, havia a integração entre os conhecimentos, instituídos e repassados na escola e os conhecimentos experienciados na vida da comunidade.

O estudo, como um estudo de caso, segundo Rockwell (1986), reforça o caráter da escola – lugar específico da pesquisa – como um caso único dentro de um contexto de totalidade, mas que possui especificidades próprias que somente a pesquisa poderia comprovar.

A construção de cada escola, mesmo imersa num movimento social de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento. As diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, os professores e suas reivindicações, as diferenças étnicas e o peso relativo da igreja marcam a origem e a vida de cada escola. A partir daí dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação (ROCKWELL, 1986, p. 11-12).

A autora americana Rockwell (1986), que analisa a escola como construção social, faz relação entre escola, Estado e classes subalternas. Ela desenvolveu um olhar atento e mais arguto sobre as escolas e os sujeitos que ali estudam e trabalham. Concebe, assim, o estudo de realidades de sujeitos concretos, imersos em histórias regionais e nacionais, e, por isso, examina com particular interesse o “movimento social a partir de situações e dos sujeitos que realizam anonimamente a história”. Para captar o movimento social nesse nível, temos que direcionar o olhar para a dimensão da vida cotidiana, reconceitualizando-a.

Para avaliar a experiência em foco, além da observação sistematizada do currículo da escola, também foram feitas análises da documentação da escola sobre a proposta curricular e os planos das atividades em questão: planos de aula, plano de curso, projeto político-pedagógico das escolas e boletins de notas aferidas ao final dos bimestres. Também analisamos as informações constantes nas entrevistas a alunos, professores, membros da equipe administrativa e pedagógica da escola.

Foram considerados, portanto, cinco alunos de cada ano das séries do Ensino Fundamental maior (6º ao 9º ano), seus professores, a diretora da escola e o coordenador educacional, como unidade social a serem estudados nos seus aspectos relevantes para a análise do objeto de investigação proposta.

A opção pela orientação metodológica do Estudo de Caso se fez em virtude de a pesquisa demandar uma análise aprofundada do cotidiano escolar, direcionada para entender como a construção e aplicação dos conteúdos curriculares influenciam na aprendizagem dos alunos da Escola de Ensino Fundamental de Cameté-Tapera, já que, conforme Zago, Carvalho e Vilela (2003, p. 8-9), “(...) apenas uma imersão em seu próprio objeto de investigação e na trama social que o envolve é que cada pesquisador poderá encontrar as respostas adequadas, os formatos metodológicos mais precisos, os procedimentos mais fecundos para prosseguir”.

Mesmo se configurando como similar a tantos outros, o “caso” em foco tornou-se distinto, por representar um interesse particular e específico de análise: a dinâmica da criação, aplicação, desenvolvimento e influência do currículo escolar no processo de aprendizagem dos

alunos das séries finais do Ensino Fundamental da Escola de Cametá-Tapera na disciplina História. A especificidade ocorre quando o currículo pensado se dá sob a ótica da generalidade, não levando em conta as especificidades das regiões distintas do país. Essa especificidade se torna ainda mais latente quando a região é a Amazônia, com sua cultura socialmente construída em ambientes geograficamente distintos. Assim pensamos que o desafio da escola está em elaborar e aplicar um currículo que leve em consideração a organização social de pequenos agricultores, pescadores e ribeirinhos, onde seus conhecimentos também sejam considerados importantes como forma de afirmação de suas identidades, destacando e reconhecendo suas raízes históricas, suas vivências e seu trabalho como ação produtiva.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), tem o ambiente natural como a sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; além disso, ela orienta que haja um contato direto e prolongado do investigador com o espaço da empiricidade e com as questões que estão norteadando o trabalho. Dessa forma, foi imprescindível o contato intenso com as atividades desenvolvidas na escola, confirmando a adequação da pesquisa qualitativa, que privilegiou o estudo de caso, na tentativa de retratar a realidade estudada de forma completa e profunda, para uma apreensão mais detalhada do objeto em seu próprio contexto.

A escola selecionada para a realização da pesquisa empírica configurou-se como um caso típico, no qual podem ser explicitados os elementos necessários para descrição e análise do objeto de investigação proposto, por se constituir em uma escola com as caracterizações próprias e comuns a todas as unidades escolares do município de Cametá, onde podem se manifestar elementos naturais, ricos e relevantes para o estudo das questões definidas para pesquisa.

A escola selecionada – Escola Municipal de Ensino Fundamental de Cametá-Tapera – funciona em dois turnos – manhã e tarde – e oferece Educação Infantil e as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, a escola apresenta caracterizações comuns a todas as escolas de Cametá, como horários, currículo, estrutura física, formas de avaliação, calendário escolar unificado e formas de progressão. No entanto, essa escola apresenta caracterizações que lhes são próprias, como localização geográfica, afazeres da comunidade de características rurais, as relações familiares e comunitárias muito próximas, a relação com a natureza mais dependente, entre outras.

Além da observação do desenvolvimento das atividades dentro da escola, realizamos também uma análise documental, com levantamento de informações institucionais sobre a

escola, a partir, por exemplo, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), assim como de outros documentos da própria escola, como o Plano de Curso das turmas, o projeto político-pedagógico e os livros didáticos usados por professores e alunos. Conforme Becker (1993), ao observador é útil coletar documentos e estatísticas gerados pela comunidade ou organização, porque eles podem propiciar um histórico importante, uma documentação das condições de ação de determinado grupo ou, ainda, um registro de eventos e análises.

O planejamento geral de um estudo de caso apresenta, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), uma aparência de afunilamento, na qual se apresentam, na fase inicial, aspectos amplos e abrangentes que possam trazer ao investigador elementos exploratórios para o delineamento dos procedimentos e caminhos para uma efetiva realização de estudo. À medida que a investigação avança, o afunilamento vai se tornando mais rigoroso e sistemático, com a organização dos dados já coletados em confronto com os objetivos mais específicos do trabalho.

Esse afunilamento vai permitir ao pesquisador uma maior clareza para selecionar pessoas a serem entrevistadas, fontes a serem pesquisadas e categorias de análise a serem construídas, possibilitando ao estudo um maior rigor e o aprofundamento das questões principais.

1.3 ABORDAGEM TEÓRICA

A existência de teorias sobre o currículo se identifica com a emergência do campo do currículo enquanto campo profissional, especializado, de estudo e pesquisa. Os profissionais da educação de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou de outra, com o currículo, antes mesmo que a palavra currículo pudesse designar aquela parte de suas atividades que hoje conhecemos como currículo.

De certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo, uma vez que as diferentes filosofias educacionais e as diferentes pedagogias, bem antes da institucionalização do estudo do currículo como campo especializado, não deixaram de fazer especulações sobre o currículo, mesmo que não utilizassem o termo.

Nesse sentido, a base teórica da pesquisa implica questões relacionadas diretamente com a filosofia, a pedagogia e a sociologia educacional, na busca da compreensão de como esse fenômeno atua diretamente no chão da escola e afeta os alunos, os professores e a sociedade como um todo. Por isso, foi realizada uma análise teórico-histórica no sentido de elencar os principais nomes e teorias do campo do currículo para que pudéssemos entender como vão se

desencadeando os estudos e pesquisas sobre o currículo, o seu contexto histórico e seu impacto acadêmico e social.

Assim, apresentamos, a seguir, os principais nomes do campo do currículo e suas respectivas teorias no intuito de compreender e encaminhar a pesquisa em uma linha teórica que possibilite a interação entre as principais categorias que o tema indica.

A Nova Sociologia da Educação constituiu-se na primeira corrente sociológica voltada para a problematização do currículo. Essa abordagem teórica surgiu no início da década de 1970 com a publicação do livro “Knowledge and Control: New directions for the sociology of education”, organizado por Michael Young, teórico inglês, um dos maiores estudiosos do currículo da atualidade. Ele afirma que podemos identificar relações de poder incrustadas no currículo, no silenciamento de muitas vozes, em especial daquelas oriundas das classes economicamente menos favorecidas. Assim, ele nos apresenta sua primeira forma de abordagem do currículo: se educação e conhecimento são inseparáveis, a relação entre conhecimento e currículo não é dada, mas sim construída socialmente.

Identifica também dois argumentos, construídos na década de 1970, sobre os quais repousa essa sua primeira abordagem: a estrutura do conhecimento no currículo pode ser vista como expressão da distribuição de poder na sociedade. Portanto, a estrutura do conhecimento em qualquer sistema de ensino determina como as oportunidades educacionais são distribuídas e para quem.

Young (1971) ressalta quatro consequências dos argumentos anteriores: o conhecimento é socialmente construído, portanto, é expressão das relações de poder na sociedade e na escola, o currículo é fundamentalmente um instrumento político para manter as relações de poder existente; se a estrutura do conhecimento é uma expressão da distribuição de poder na sociedade, não pode haver nenhuma base científica para distinguir diferentes tipos de conhecimento; os esforços para distinguir o conhecimento escolar do conhecimento cotidiano seriam apenas meios que alguns grupos utilizam para legitimar suas perspectivas sobre o conhecimento e para mascarar as relações de poder que as sustentam; qualquer seleção de conhecimento seria sempre uma imposição dos interesses de grupos poderosos.

Passadas algumas décadas, Michael Young assume outra perspectiva ao afirmar que o que importa nas discussões sobre currículo é saber se o conhecimento disponibilizado nas escolas é “conhecimento poderoso”, ou seja, se é um conhecimento que permite que os alunos compreendam o mundo em que vivem: “As escolas devem perguntar: ‘este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?’” (YUONG, 2007); e destaca que:

Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno de sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p. 1297).

Sua preocupação passa a ser a de firmar uma posição contrária à defesa de um currículo por resultados, instrumental e imediatista, ressaltando a necessidade de garantir acesso ao conhecimento, em especial para crianças e jovens dos grupos sociais desfavorecidos. Ele defende ainda que a escola não se afaste de sua tarefa específica de disponibilizar conhecimento especializado, que não se acessa na vida cotidiana e que pode oferecer generalizações e base para se fazer julgamentos, fornecendo parâmetros de compreensão de mundo. Entende que, para o desenvolvimento dessa compreensão de mundo, é importante dispor de conhecimentos e formas de pensamento que permitam problematizar a prática social com base nos conhecimentos especializados, de forma a aprofundar o entendimento das múltiplas relações envolvidas nos fenômenos naturais e sociais.

A teoria de Michael Young, baseada no “conhecimento poderoso”, parte da premissa de que um currículo que incorpore o conhecimento poderoso é um currículo que se concentra no conhecimento ao qual os jovens não têm acesso em casa. Esse conhecimento é distinto da experiência pessoal deles e, essencialmente, desafia essa experiência.

Nessa mesma linha de pensamento está a concepção de educação de José Carlos Libâneo ao definir o papel da escola como lugar de formação cultural e científica, lugar de apropriação pelos alunos da experiência socialmente desenvolvida. Ao mesmo tempo, ele considera a experiência sociocultural concreta dos alunos, interligando o mundo do conhecimento sistematizado às formas de conhecimento local.

Libâneo atribui prevalência à formação cultural e científica que se caracteriza pela valorização da apropriação pelos alunos de saberes sistematizados com base para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada. Então, como a escola ensina a alunos reais, é necessário vincular os conteúdos e os processos de formação da personalidade às suas experiências socioculturais. Assim,

O trabalho docente consiste numa atividade mediadora entre o indivíduo e o social, entre o aluno e a cultura social e historicamente acumulada, vale dizer entre o aluno e as matérias de estudo. Mas, trata-se de um aluno enquanto ser concreto e histórico, síntese de múltiplas determinações, produto de condições

sociais e culturais. (...). Os múltiplos condicionantes subjetivos e sócio-culturais que medeiam o ato pedagógico colocam três aspectos que tem efeito significativos sobre o processo didático: a) os meios didáticos de estímulo ao aluno para essas mediações; b) a diferenciação do trabalho docente face às diferenças culturais; c) a flexibilidade metodológica do professor para tomar decisões face a situações pedagógicas concretas e específicas da sala de aula. Esses três aspectos pressupõe a ligação entre o saber transmitido e a experiência social concreta de vida dos alunos. (...) A questão-chave de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos consiste em saber como se dará a aquisição e assimilação ativa de um saber socialmente significativo por alunos provenientes de distintos meios sócios culturais, com valores, expectativas e experiências decorrentes de sua condição de vida e que não apresentam as pré-condições requeridas pelo processo de aquisição/assimilação. (LIBÂNEO, 1985, p. 143)

O processo de ensino-aprendizagem, à medida que desenvolve as condições de internalização das ferramentas culturais existentes na cultura e nas práticas sociais, está intimamente vinculado às práticas socioculturais e institucionais vividas pelos alunos em seu cotidiano, nas comunidades e nos grupos de convivência. Pela aprendizagem, práticas sociais se convertem em funções mentais no indivíduo, produzindo mudanças qualitativas no seu modo de ser e de agir, ou seja, atuando no desenvolvimento humano.

A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Logo, se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Do mesmo modo, se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia “dos conteúdos” é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes.

Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida prática. Entendida nesse sentido, “a educação é (...) uma atividade mediadora no seio da prática social global, ou seja, uma das mediações pelas quais o aluno, por intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada a outra mais organizada e unificada” (LIBÂNEO, 2006, p.64).

A atuação da escola consiste, na perspectiva de Libâneo (2006), na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

A postura da pedagogia “dos conteúdos” – ao admitir um conhecimento relativamente autônomo – assume o saber como sendo um conteúdo relativamente objetivo, mas, ao mesmo tempo, introduz a possibilidade de uma reavaliação crítica frente a esse conteúdo. Como, sintetiza Snvders, ao mencionar o papel do professor, trata-se, de um lado, de obter o acesso do aluno aos conteúdos, ligando-os com a experiência concreta dele – a continuidade; mas, de outro, de proporcionar elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante – é a ruptura. (LIBÂNEO, 2006, p. 40).

Dessas considerações, resulta o caminho que vai do saber ao engajamento político, e o inverso, sob o risco de se afetar a própria especificidade do saber e até de se cair em uma forma de pedagogia ideológica, que é o que se critica na pedagogia tradicional e na pedagogia nova.

O método da pedagogia crítico-social dos conteúdos não parte de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber e relacionada com a prática social vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a “ruptura” em relação à experiência até então acumulada. Tal ruptura apenas é possível com a introdução explícita, pelo professor dos elementos novos de análise a serem aplicados criticamente à prática do aluno.

Em outras palavras, uma aula começa pela constatação da prática real, havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor. Assim, vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, o que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática.

O aluno, ao se reconhecer nos conteúdos e modelos sociais apresentados pelo professor, pode, assim, ampliar sua própria experiência. O conhecimento novo se apoia, dessa maneira, em uma estrutura cognitiva já existente, caso contrário, o professor é quem vai prover a estrutura de que o aluno ainda não dispõe. Portanto, o grau de envolvimento na aprendizagem depende tanto da prontidão e disposição do aluno quanto da ação do professor e do contexto da sala de aula.

Demerval Saviani, por sua vez, apresenta as características básicas e o encaminhamento metodológico da proposta por ele preconizada, a qual mantém uma contínua vinculação entre educação e sociedade. O autor discorre sobre cinco passos do processo educativo, fazendo um paralelo à proposta de Herbart e Dewey, porém prefere utilizar “(...) momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (2008, p. 60).

O ponto de partida do método proposto por Saviani (2008) seria a prática social, comum a professor e alunos, que “(...) podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados” (p. 56). O segundo passo cria a problematização, ou seja, o momento de “(...) detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (p. 57). Como terceiro passo, tem-se a instrumentalização que consiste na apropriação de instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. O quarto passo corresponde à catarse, momento da “(...) efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social” (p. 57). Por fim, tem-se como quinto passo a própria prática social: “Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica” (p. 58).

Outra teoria é a Histórico-Crítica, que busca explicar o mecanismo contraditório a partir do qual funcionam a educação e a escola na sociedade capitalista, permitindo, assim, enxergar que, a partir dessas contradições, é possível articular a escola com os movimentos concretos que tendem a transformar a sociedade.

Analizando as questões da pedagogia, verificamos que Saviani demonstra que as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos e ressalta que ambos tentam explicar a marginalidade por meio de um paralelo entre educação e sociedade. O primeiro grupo, denominado “Teorias não críticas” por Saviani, composto pela Pedagogia Tradicional, pela Pedagogia Nova e pela Pedagogia Tecnicista, entende a educação como instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade.

Já o segundo grupo, nomeado de “Teorias Crítico-reprodutivistas”, que abarca a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado e a Teoria da Escola Dualista, compreende a educação como instrumento de discriminação social, ou seja, como fator de marginalização.

Desse modo, Saviani (2008) anuncia que a tarefa de uma teoria crítica que não seja reprodutivista é superar tanto o poder ilusório, característico das teorias não críticas, quanto a impotência, presente nas teorias crítico-reprodutivistas, “(...) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permiti-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (p. 25).

Nesse contexto, as análises aqui apresentadas foram importantes para a compreensão das perspectivas críticas e não críticas do currículo, bem como das teorias, inclusive a do

brasileiro, que não está em nenhuma das correntes, como o próprio Saviani se autodenomina – crítico – e nos coloca para o debate a teoria crítica de educação que nos serviu como contraponto de análise.

Nos Estados Unidos dois movimentos de reconceptualização do currículo desenvolveram-se na década de 1970: por um lado, influenciados pelo pensamento de Paulo Freire, autores como Willian Pinar e Maxine Greene buscaram aplicar o enfoque histórico hermenêutico no trabalho do currículo, colocando em evidência a experiência dos alunos e suas necessidades como centrais para a construção do currículo. De acordo com Saviane (2008), uma segunda vertente, que se constituiu em torno do pensamento de Michael Apple e Henry Giroux, entre outros estudiosos norte-americanos, fundamentada filosoficamente no neomarxismo da Escola de Frankfurt, ancorou-se, em três premissas básicas:

1. O currículo não pode ser separado da totalidade do social, deve ser historicamente situado e culturalmente determinado.
2. O currículo é um ato inevitavelmente político, que objetiva a emancipação das camadas populares.
3. A crise que atinge o campo do currículo não é conjuntural, é profunda e de caráter estrutural.

Essa crítica abalou os fundamentos e a hegemonia do paradigma técnico de currículo e colocou em evidência a subordinação histórica do campo aos princípios de regulação e controle social. Dessa maneira, as teorias críticas do currículo de natureza sociológica passaram a escrutinar os conteúdos de ensino e sua transmissão, desnaturalizando o currículo, apontando-o como uma construção social e ressaltando as suas relações com o poder e com a produção de subjetividades (MOREIRA; SILVA, 1995).

Uma das mais importantes influências para as concepções de currículo focadas na compreensão do mundo-da-vida dos indivíduos que convivem no espaço da escola foi, sem dúvida, a de Paulo Freire. Ainda que influenciado pelo marxismo, Freire constrói uma teoria eclética para a qual muitos colaboram, inclusive a fenomenologia e o existencialismo.

Na “Pedagogia do Oprimido”, seu principal livro, datado de 1968, Freire parte da contraposição clássica do marxismo entre opressores e oprimidos para analisar a educação como bancária e antidialógica, em raciocínio que o aproxima dos teóricos da reprodução. Propõe uma pedagogia baseada no diálogo e, nesse sentido, vai além da análise das formas de

funcionamento da ideologia e da hegemonia, defendendo a possibilidade de a educação se contrapor à reprodução.

Para tanto, é preciso repensar a educação para além da transmissão hierárquica e organizada de conhecimentos: como interação entre sujeitos que se dá no mundo. Essa interação começa na própria decisão dos conteúdos em torno dos quais o diálogo se estabelece. Podemos dizer que, nessa obra, Freire (1983) apresenta uma alternativa às concepções técnicas do currículo, propondo procedimentos para a elaboração curricular, capazes de tentar integrar o mundo-da-vida dos sujeitos às decisões curriculares.

O conjunto de abordagens que destacamos aqui explicita o quanto a noção de currículo formal é insuficiente para dar conta da multiplicidade de experiências – internas e externas aos sujeitos, individuais e coletivas – que compõem o currículo. Autores como Paulo Freire, que buscam novos conceitos de currículo, abandonando, portanto, as perspectivas técnicas para criar uma nova forma de pensar essa realidade, pretendem superar a ideia de que o currículo é algo formal a ser implementado em uma realidade escolar.

Por diversas razões, no entanto, ao invés de buscar novas propostas e conceitos de currículo, a advertência de que não há lugar no currículo para o mundo-da-vida dos sujeitos dá lugar a uma concepção dupla de currículo: o currículo é o proposto no nível formal, mas também o vivido no cotidiano. Embora ligeiramente diferentes entre si, muitos nomes foram sendo propostos para o nível vivido: em ação, informal, interativo, como prática, ativo, experiencial.

Para Freire (1983), a educação é um ato político, bem como para Apple (2006), que acredita que, pela própria natureza da instituição, o educador estava envolvido em um ato político, estando ciente ou não de tal fato, pois é por meio do currículo que a educação efetiva seu processo de transmissão da cultura, atendendo às diferentes tendências pedagógicas.

Em sua obra sobre o campo do currículo e educação, Apple (2006) propõe novas questões que estavam, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980, muito pouco presentes na vida das escolas. O discurso educacional, mais especificamente aquele no campo do currículo, estava basicamente centrado em responder à pergunta “como?”, ou seja, qual a melhor forma de “transmitir conhecimento” ou de criar comportamentos de ajustamento aos grupos sociais.

Apple propõe, então, que deveriam ser apresentadas outras perguntas sobre educação e currículo: “o quê?” e “para quem?”. Estas novas perguntas, que não tratam o conhecimento e as práticas escolares como dadas, mas como uma realidade a ser criticamente examinada, representaram uma ruptura com uma concepção dominante de currículo vigente naquele momento histórico: “(...) o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de

conhecimentos”, pois “o conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (SILVA, 2004, p. 46).

Há duas ênfases quanto à crítica inicial do currículo, são elas: críticas que enfatizavam o papel do “currículo oculto”, em que o foco não está no que é transmitido, mas na forma pela qual isto é transmitido; críticas que davam mais importância ao currículo explícito, enfatizando o seu “conteúdo”. Nessa perspectiva, Apple (2004) evidencia o fato de que a escola “simplesmente transmite o conhecimento adquirido em algum outro lugar”. Entretanto, ele concede o papel de produtora de conhecimento técnico à escola, isto é, “relaciona-se diretamente com a estrutura e o funcionamento da sociedade capitalista”, já que este conhecimento é relevante para a economia e a produção.

Outro autor importante nesse debate é Henry Giroux, que teve como principal influência Paulo Freire. Em suas últimas obras, o autor demonstrou grande preocupação quanto à cultura popular, logo, seu foco principal é a cultura. Nesse sentido, o autor é importante para dar base às questões mais ligadas à identidade cultural das organizações sociais.

Giroux (1993) centra sua crítica em uma reação às perspectivas empíricas e técnicas sobre o currículo dominante, colocando que esta perspectiva deixa de levar em conta o caráter histórico, ético e político do currículo, resultando em um apagamento de caráter social e histórico do conhecimento, e que as teorias tradicionais do currículo contribuem para a desigualdade e para as injustiças sociais.

A pedagogia e o currículo podem ser vistos, segundo Giroux (1993), por meio da noção de “política cultural”, pois, no currículo, é envolvida a construção de significados e de valores culturais. Assim, ele não é apenas um transmissor de “fatos” e de conhecimentos “objetivos”, “(...) é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais” (SILVA, 2015, p. 55), que estão ligados a relações sociais de poder e desigualdade.

Portanto, a pesquisa, principalmente em relação ao quadro teórico, se fundamentou na relação da educação com a sociedade, tendo na análise relacional e situacional de Apple (2000) uma importante base, pois ela incorpora conceitos como ideologia, hegemonia e senso comum para o campo da reflexão sobre educação.

Apple escreveu “Ideologia e Currículo” em um contexto no qual o conceito de ideologia tinha um significado muito particular, extremamente influenciado por algumas tradições do marxismo. Na década de 1970, trabalhos baseados em Althusser e no conceito de aparelho ideológico do Estado retratavam a escola como uma mera instância reprodutora da

ideologia dominante. O problema com esse entendimento é que ele não capta as contradições, sempre presentes no complexo processo de dominação, e não reconhece o papel que os sujeitos – e não meros objetos – têm na mediação e luta contra a dominação ideológica e material.

A discussão sobre a ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado marca um momento de forte percepção da questão da ideologia em educação. Embora objeto de crítica, seus pressupostos foram importantes pelo pioneirismo. O autor considera o sistema educacional como fundamental tanto para a reprodução da força de trabalho como para a reprodução das relações de produção na formação social capitalista. É a escola, argumenta Althusser, que reproduz as habilidades diversificadas exigidas da moderna força de trabalho. Ele pergunta: o que as crianças aprendem na escola? E responde que são duas coisas: em primeiro lugar, aprendem as técnicas – ler, escrever, somar –, elementos que podem ser rudimentares ou completos, dependendo da classe social da criança, mas que são todos úteis em diferentes posições na produção. Entretanto, além dessas técnicas e conhecimentos, as crianças aprendem também, na escola, as regras do bom comportamento (1971, p. 132).

A atitude que deve ser observada por cada agente na divisão do trabalho, de acordo com a posição a que ele é “destinado”: regras de moralidade, consciência profissional e cívica, o que realmente significa regras de respeito pela divisão técnico-social do trabalho e, em última instância, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. (CARNOY, 1988, p.38)

Althusser argumenta que a escola fornece à formação social capitalista dois dos mais importantes elementos para a reprodução de sua força de trabalho: a reprodução de suas habilidades e a reprodução de sua submissão às regras da ordem estabelecida, isto é,

(...) a reprodução da submissão da classe trabalhadora à ideologia dominante e a reprodução da habilidade de manipular corretamente a ideologia por parte dos agentes da exploração e da repressão, de tal maneira, que esses agentes também colaborem “com palavras” para a dominação da classe superior (ALTHUSSER, 1971, p. 132-133).

Outro autor importante na construção da base teórica da pesquisa é o francês Pierre Bourdieu, em seu livro “A economia das trocas simbólicas”, em que questiona a função da escola, argumentando que ela não cumpre apenas a função de consagrar a “distinção” das classes. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como “cultura” a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem

veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes” (BOURDIEU, 2013, p. 221).

A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade, mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como “cultura” a cultura erudita, veiculada pela escola, dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes.

Esse é o princípio unificador e gerador das práticas características que separam os alunos originários da classe média, que, para se manterem no sistema, veem-se forçados a extrair de sua boa vontade – que caracteriza sua relação com a escola e com a cultura de sua classe de origem e que se expressa de maneira visível em suas práticas e preferências – os recursos indispensáveis para compensar as carências ligadas à pobreza de capital cultural por um trabalho assíduo e árduo.

Assim, quando a classe média atribui a si mesma qualidades de tenacidade, está expressando diretamente a verdade objetiva de toda uma prática escolar, necessariamente marcada pelo esforço contínuo e persistente para que possam se manter no sistema.

Em “A Reprodução”, Bourdieu e Passeron analisam o sistema de ensino francês do final da década de 1960, sistematizando e descrevendo os mecanismos pelos quais a violência simbólica é exercida pela instituição escolar e por seus agentes, que, em geral, ignoram que contribuem para legitimá-la socialmente. Uma das principais críticas feita a esse livro é a ênfase na argumentação acerca da escola e de seus agentes colaboradores da reprodução social.

A teoria da violência simbólica, de Bourdieu e Passeron (1975), e a teoria marxista dos aparelhos ideológicos de Estado, de Althusser (1974), insistem na reprodução das relações sociais e no reforço que a educação lhe dá, enfatizando a impossibilidade quase absoluta dos aparelhos ideológicos (e, entre esses, a educação em suas diferentes versões institucionalizadas; essa tendência acabou por não dar o devido alcance à contradição).

Ao enfatizar o caráter reprodutor e impositivo da educação, os reprodutivistas não acentuaram convenientemente o papel da contradição nas instâncias político-ideológicas, como também não insistiu naquilo que a educação dominante pretende dissimular: a própria contradição no seio das relações de produção e das forças produtivas. Nesse caso, o papel mediador da educação, no seu aspecto especificamente educativo, tinha apenas uma mão de direção, um sentido: o de cima para baixo.

No Brasil, a consolidação definitiva do campo do currículo ocorreu na década de 1990, destacando-se a produção dos programas de pós-graduação na área, os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) Currículo, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), a publicação de inúmeros livros e periódicos, e a realização de reuniões científicas.

Atualmente, são múltiplas as abordagens teóricas vigentes no campo do currículo no Brasil, entre elas podemos citar: o enfoque neomarxista e a abordagem processual ou prática e a corrente pós-moderna. Entre os autores estrangeiros, destacam-se: Michael Apple (2004), Henry Giroux (1999), Gimeno Sacristã (2002), Jose Contreras Domingo (1989), Ivor Goodson (2013), Thomas Popkewitz (2006), entre outros.

Entre os autores nacionais, podemos citar: Antonio Flávio Barbosa Moreira (1997), Tomaz Tadeu Silva (2015), Alice Ribeiro Casemiro Lopes (2011), Elizabeth Macedo (2011), entre outros.

A base teórica descrita nos ajudou, assim, a refletir sobre as seguintes arguições: como se estabelece a construção do conhecimento escolar no chão da escola, subsidiado pelo currículo oficial? Há a integração desse currículo com os conhecimentos e as experiências dos alunos? No processo de organização do currículo escolar e da construção do conhecimento, o aluno e a comunidade onde ele vive são ouvidos? Esses e outros questionamentos foram a base que delinearam todas as discussões e serviram de parâmetros para o trabalho de campo e análise dos dados.

1.4 PRINCIPAIS CATEGORIAS DE ANÁLISE

1.4.1 Categorias analíticas: identidade, cultura e cotidiano

No contexto da discussão sobre currículo, é importante estar atento às questões extracurriculares da vivência do aluno, a exemplo do cotidiano e da identidade, que passam a constituir, assim, relevante objeto de estudo para a teoria social e para as teorizações sobre educação.

A discussão teórica da identidade justifica-se, então, por iluminar a interação entre a experiência subjetiva do mundo e os cenários históricos e culturais em que a identidade é formada (GILROY, 1997).

Nesse sentido, é conveniente compreender e analisar as categorias identidade, cultura e cotidiano, que, como toda dinâmica social, nos atingem, bem como afetam nossos alunos. Daí

ser útil verificar, nesse conturbado panorama, que identidade ajudamos a formar com nossas aulas e atividades. Em que se estão convertendo os nossos alunos? De que modo os significados partilhados nas interações das salas de aula reforçam, desafiam ou desorganizam as identidades que estamos construindo?

Desse modo, ao longo da vida, em meio às interações e identificações com diferentes pessoas e grupos com que convivemos ou travamos contato, construímos nossas identidades, que se formam mediante os elos – reais ou imaginários – estabelecidos com outras pessoas. Logo, o currículo também é inseparável da cultura, tanto que a teoria educacional tradicional e a teoria crítica veem no currículo uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade; sem esquecer que, nesse caso, há um envolvimento político, pois, o currículo e a educação estão ligados à política cultural.

Todavia, por se constituírem campos de produção ativa de cultura, são passíveis de contestação. Como esse encontro entre ideologia e cultura se dá em meio a relações de poder na sociedade, o currículo se torna um terreno fértil para a transformação ou manutenção das relações de poder e, portanto, para as mudanças sociais. O currículo escolar tem, assim, ação direta na formação e desenvolvimento do aluno e, por isso, é fácil perceber que a ideologia, a cultura e o poder nele configurados são determinantes para o resultado educacional que se produzirá.

Devemos considerar, ainda, que o currículo se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em procedimentos didáticos e administrativos, que condicionam sua aplicação e teorização. A elaboração de um currículo é um processo social, no qual convivem, lado a lado, os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais, como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação, dirigidos por fatores ligados a poder, classe e desigualdade.

Sendo uma prática tão complexa, há enfoques diversos e distintos graus de aprofundamento sobre o currículo. No entanto, todas as concepções revelam posicionamentos de valor. É natural que seja assim, pois, como todo trabalho pedagógico se fundamenta em pressupostos de natureza filosófica, a escola e o professor tornam evidentes suas visões de mundo, assumindo posturas mais tradicionais ou mais libertadoras, no desenvolvimento do currículo.

É a partir da relevância das culturas que as reflexões em torno de conhecimentos locais e sua articulação com os conteúdos curriculares começaram a dominar dois âmbitos em relação à escola: o filosófico e o educacional, que se cruzam no tratamento das questões do saber.

Ao se cruzarem, eles se relacionam na definição de currículo nacional e de currículo local. A filosofia intervém para questionar os critérios de produção e disseminação do saber, a natureza e o valor do saber e o tipo de saber que a escola tende a socializar para tornar a aprendizagem dos alunos mais relevante e eficaz. Já a Educação preocupa-se em conceber currículos meramente técnicos, que abrangem apenas as esferas do conhecimento científico.

O termo “cultura local”, em uso no trabalho, refere-se às diferentes maneiras pelas quais os grupos humanos vivem e dão sentido às circunstâncias e às condições de sua vida. Essas maneiras constituem a base dos saberes locais. Assim, é cultura local o conjunto de processos históricos coletivos vividos no cotidiano e “(...) os homens formam seus pressupostos e intenções dentro das estruturas fornecidas por seu repertório cultural” (GIROUX, 1997, p. 167). O conceito de “cultura”, por sua vez, concebido conforme o modelo exposto acima, será repetido várias vezes para justificar que ela é o fundamento dos conhecimentos locais, como conjunto de tradições de vida concreta dos indivíduos.

A cultura deve ser um dos potenciais fortes na construção de um currículo, sobretudo quando se trata de um currículo que queira adequar-se aos contextos locais e regionais. Ela, que é resultado de construção humana, nasce com o espírito humano. Nela estão inscritos os conhecimentos locais e a escola, ao socializar o conhecimento, difunde essa cultura. Assim, a cultura local tem de ser reconhecida, respeitada e valorizada no contexto escolar, para que os alunos se vejam representados nela e, dessa maneira, se afirmem como representantes daquele local.

Quanto ao conceito de cotidiano, tomaremos aqui as arguições de Agnes Heller, quando analisa a concepção de vida cotidiana formulada em seu livro “Sociologia de la vida cotidiana”. Ela define vida cotidiana como “(...) o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social. Disto se depreende o sentido de vida cotidiana como histórica, ou seja, Heller (2016) faz também ver que a vida cotidiana tem uma história própria, que é descontínua, que não se explica a si mesma, cujo sentido mais amplamente social é adquirido nos seus entrelaçamentos com o movimento histórico da sociedade. Nessa mesma direção J. P. Neto (2012, p. 23), afirma que:

A vida cotidiana é aquela dos mesmos gestos, ritos e ritmos de todos os dias: é levantar nas horas certas, dar conta das atividades caseiras, ir para o trabalho, para a escola, para a igreja, cuidar das crianças, fazer o café da manhã, fumar o cigarro, almoçar, jantar, tomar a cerveja, a pinga ou o vinho, ver televisão, praticar um esporte de sempre, ler o jornal, sair para um papo de sempre etc. Nessas atividades, é a mais o gesto mecânico e automatizado que as dirige que a consciência.

O cotidiano é a vida de todos os dias e de todos os homens, em qualquer época histórica que possamos analisar. Não existe vida humana sem o cotidiano e a cotidianidade. O cotidiano está presente em todas as esferas da vida do indivíduo, seja no trabalho, na vida familiar, nas suas relações sociais, no lazer, entre outras.

A vida cotidiana é heterogênea e também hierárquica, isto é, ela é caracterizada por um conjunto de ações e relações heterogêneas que contêm em seu bojo uma certa hierarquia. Essa vida cotidiana não é rígida nem imutável, como diz Heller (2016), pois ela se altera, seja em função dos valores de uma dada época histórica, seja em função das particularidades e interesses de cada indivíduo e nas diferentes etapas de sua vida

No decorrer dos estudos, identificamos que uma das categorias mais controversas e difíceis de se analisar seria identidade. Depois de vários autores estudados, optamos pelos conceitos de Claude Dubar, que trata de identidade relacionada a objetos e a domínios diferentes, em acepções diversas que podem ser, todavia, repartidas em dois grandes grupos, em duas grandes correntes, e tudo isso desde a origem do pensamento filosófico.

A primeira corrente pode ser denominada essencialista, na medida em que, qualquer que seja a acepção do termo identidade, ela repousa sobre a crença nas “essências”, nas realidades essenciais, nas substâncias, ao mesmo tempo imutáveis e originais. Parmênides parece ter sido o primeiro a teorizá-lo, no seu célebre “Poema”, escrito no século X a.C., em Eleia, cidade italiana situada numa província da Grécia Antiga. A fórmula “O ser é, o não ser não é” foi entendida como a afirmação de que “(...) a identidade dos seres empíricos”, sejam eles quais forem, é “o que se mantém na mesma a despeito das mudanças”, a sua similitude a eles próprios, para além do tempo, o que permanece idêntico: “a mudança é excluída do Ser”, escreve Parmênides. “A permanência no tempo, a que podemos chamar mesmidade, é aqui concebida como uma realidade em si” (DUBAR, 2006, p. 8).

Essa posição ontológica foi completada por uma tomada de posição lógica. Para qualificar essas essências e para definir essas permanências, é necessário ligá-las a “categorias”, a gêneros que reagrupem todos os seres empíricos, que tenham a mesma essência (*eidós*), e cada categoria define o ponto comum “essencial” de todos aqueles que agrupa.

Chama-se, por vezes, ipseidade a essa diferença específica concebida aqui como a essência comum a todos os seres idênticos, a essa mesma essência, naquilo que eles diferem de todas as outras essências, naquilo que define o seu ser específico. O essencialismo postula que essas categorias têm uma existência real: são essas categorias que garantem a permanência dos seres, da sua mesmidade, que se torna, assim, estabelecida de maneira definitiva. A identidade

dos seres existentes é o que faz com que permaneçam idênticos no tempo, ou seja, a sua essência.

Desde a origem da filosofia, na Jônia, outra província Grega, quase um século antes de Parmênides, nasceu outra concepção oposta à precedente, de maneira certamente obscura, mas pertinente. É geralmente atribuída a uma outra filosofia “pré-socrática”, que tinha escrito célebres aforismos. Assim, Heráclito escrevia: “Não se pode tomar banho duas vezes no mesmo rio”; também lhe é atribuída a fórmula: “Tudo flui”. Não há essências eternas, pois tudo é submetido à mudança. A identidade de qualquer ser empírico depende da época considerada, do ponto de vista adotado. Quais são, então, nesse caso, as categorias que permitem saber alguma coisa sobre esses seres empíricos em constante mutação? São as palavras, os nomes que dependem do sistema de palavra em uso, servindo um determinado contexto para as nomear. São os modos de identificação, historicamente variáveis. Essa corrente é chamada de nominalista, por oposição à essencialista.

Nessa perspectiva, e que é defendida por Claude Dubar, a identidade não é aquilo que permanece necessariamente idêntico, mas o resultado de uma identificação contingente. É o resultado de uma dupla operação linguística: diferenciação e generalização. A primeira busca definir a diferença, aquilo que faz a singularidade de alguém ou de alguma coisa em relação a uma outra coisa ou a outro alguém: a identidade é a diferença. A segunda operação é aquela que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos, todos diferentes de um outro mesmo: a identidade é a pertença comum.

Essas duas operações estão na origem do paradoxo da identidade: aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado. Esse paradoxo não pode ser resolvido enquanto não se tiver em conta o elemento comum a estas duas operações: a identificação de e pelo outro. Não há, nessa perspectiva, identidade sem alteridade. As identidades, assim como as alteridades, variam historicamente e dependem do seu contexto de definição.

Identidade sempre nos remete a cultura e aqui, tomando os escritos de Raymond Williams, analisamos a categoria cultura. “Cultura” vem do latim onde *colere*, que significa “habitar” (daí colono), “*adorar*” (daí culto) e também “cultivar”, no sentido de cuidar, aplicado tanto à colheita quanto a animais. Como metáfora, estendeu-se ao cultivo de qualidades mentais.

Cultura começa a ser usada extensivamente como a abstração de um processo, ou como o produto de um processo de desenvolvimento mental ou espiritual a partir do século XIX. Durante o movimento romântico, passou a designar também o modo de vida de um povo,

frequentemente seus valores “humanísticos” em oposição aos valores “materiais”, que a Revolução Industrial colocava no centro da vida.

Tanto do ponto de vista conservador quanto do ponto de vista progressista, “cultura” é usado para aferir a qualidade de vida de um tempo, ou até mesmo para ser levada para outros povos, como o bônus de uma invasão, seguida de uma ocupação, onde os valores da “cultura” dos vencedores são “ensinados” aos invadidos.

Em nossos dias, além do sentido que permanece de “cultivo” agrícola, há, pelo menos, três categorias distintas de uso: a de um substantivo abstrato que nomeia um processo de desenvolvimento mental; a designação de um modo de vida específico, como a cultura de um povo, de uma época; e, ainda, a palavra que descreve os trabalhos e práticas de atividade intelectual e, especialmente, artísticas – a música, a literatura a escultura, entre outras.

Mais do que um conceito a ser usado, cultura, como tantas outras palavras, traz nas suas extensões e ambiguidades a história de disputas em torno da fixação de seu sentido para cumprir determinada função social. “Cultura”, então, como viria cunhar E. P. Thompson, designa um “modo de luta”, parte das oposições fundamentais que circundam os esforços de todos os lados de se fixar um sentido para “cultura”: a alta cultura *versus* a cultura de massas.

Ciente dos termos do debate que se desenrola sobre a palavra, Thompson (1987) começa por demonstrar o aspecto que lhe interessa provar: “cultura” engloba todas essas acepções. É pouco produtivo ficar discutindo que sentido se deve fixar, pois o sentido muda de época para época e sentidos complementares – ou até mesmo opostos – convivem na mesma época.

Não fixar o sentido – ato que desconsideraria a mudança histórica – não significa relativismo. Raimond Williams consegue firmar a noção que lhe parece fundamental resgatar: a cultura é experiência ordinária. Esta qualidade determinante do termo “cultura” é a que define sua função e torna seu estudo relevante para o entendimento da organização de uma sociedade.

A cultura é ordinária e todos nós também a experimentamos. A cultura já está dada no nosso modo de vida. Por isso, em vez de entrar no extenso e intricado debate que envolve a noção de experiência, Williams descreve algo que existe, de forma prontamente reconhecível na trivialidade (CEVASCO, 2001, p. 47).

Todas as categorias aqui analisadas se inserem no contexto da práxis. Nesse sentido, pretendem ser consideradas tanto no processo da realidade que as produz quanto na sua utilização como instrumentos de análises, em vista de uma ação social transformadora, já que a análise também faz parte da ação. De modo especial, oferecem subsídios nos atos de investigar

a natureza da realidade social e as vinculações da propriedade da educação nessa mesma realidade. As categorias ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele, os elementos da educação. A construção das categorias empíricas e analíticas, devem ser entendidas, assim, como momentos que não se sucedem, mas que ocorrem concomitantemente, necessariamente imbricados.

1.4.2 A pesquisa

Os principais momentos da pesquisa ocorreram em três fases, da seguinte forma:

1ª Fase – Exploratória

Entrada no campo: processo de negociação com a diretora e a equipe docente e pedagógica para a realização da pesquisa; apresentação do trabalho de pesquisa na escola.

- 1) Reconhecimento do cotidiano da escola, com o objetivo de obter uma visão geral do seu funcionamento, da rotina do trabalho escolar e do desenvolvimento das atividades curriculares.
- 2) Conversa informal com alunos e professores para apresentação da pesquisa.
- 3) Reunião com a comunidade para informações sobre o trabalho a ser desenvolvido na escola.

2ª Fase – Coleta sistemática de dados – métodos e técnicas

1) Análise documental

Consulta aos documentos que foram utilizados como fonte de informação sobre os conteúdos curriculares do livro didático e do plano de curso, assim como a proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) utilizada pela escola e a forma como essa proposta foi repassada à professora e à equipe técnica. Consulta aos documentos que são utilizados na organização dos projetos desenvolvidos pela escola, onde consta a dinâmica das atividades curriculares. Análise dos conteúdos curriculares, do projeto político-pedagógico da escola pesquisada, do plano de curso e do plano de aula, análise de livro didático e de boletins de notas bimestrais.

2) Observação sistemática

A observação foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Cametá-Tapera, especificamente nas séries finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental na disciplina História. Foram observados os professores das séries citadas. Essa etapa de pesquisa tem por objetivo fazer a coleta de dados relevantes que podem fornecer elementos para a análise da

organização, aplicação, desenvolvimento e influências do currículo no processo de aprendizagem e das experiências escolares das crianças selecionadas para a pesquisa, conforme o proposto.

3) Entrevistas

Foram realizadas entrevistas em profundidade, semiestruturadas, com o objetivo de coletar dados e informações junto aos alunos, aos professores e à equipe técnica, procurando compreender o tipo de planejamento utilizado no desenvolvimento das atividades, bem como as percepções dos professores de como ocorre a seleção e a aplicação dos conteúdos curriculares e qual a relação da vida cotidiana dos alunos com esses conteúdos.

Também foram realizadas entrevistas em profundidade, semiestruturadas, com a diretora da escola, com o orientador educacional e com a professora. Tais entrevistas têm como objetivo principal a identificação e análise do processo de organização do currículo e seu desenvolvimento no cotidiano da escola, bem como as percepções dos membros das equipes administrativa e pedagógica sobre ele.

Também realizamos entrevistas abertas e rodas de conversas com os alunos das quatro turmas do Ensino Fundamental maior (6º, 7º, 8º e 9º anos), selecionadas para a pesquisa. O universo de alunos pesquisados foi importante para a pesquisa, porque a percepção que tivemos em relação à distorção idade-série foi um dos pontos mais incisivos nas rodas de conversa. Estar com os alunos nas salas, conviver com eles no dia a dia e ouvir suas experiências foi fundamental para se perceber como funciona a dinâmica da construção do conhecimento no cotidiano da escola. Por outro lado, consideramos que a dinâmica de roda de conversa com os alunos poderia fornecer uma dimensão mais ampliada da realidade da turma, do que apenas um representante de cada uma delas. As entrevistas tiveram como objetivo principal identificar e analisar as formas de apropriação do conhecimento por eles realizadas e para identificação da percepção que eles têm sobre os conteúdos curriculares da disciplina História.

A E.M.E.F. de Cametá-Tapera, lócus da pesquisa, é considerada de pequeno porte, pois abriga somente uma ou duas turmas de cada ano do Ensino Fundamental maior (6º ao 9º ano). Com relação ao currículo da disciplina História, foco da pesquisa, a escola tem apenas uma professora dessa disciplina e é ela quem acompanha todas as turmas. Foi esta a professora que participou da entrevista semiestruturada, com o objetivo de verificar como o conteúdo da disciplina História é selecionado e como é aplicado na sala de aula.

3ª Fase – Análise e interpretação de dados

Os objetivos geral e específicos do estudo deverão ser subsidiados por questões que norteiam o desenvolvimento da pesquisa teórica e empírica, e indicam a forma para a escolha de instrumentos e técnicas específicas para a investigação, análise e interpretação dos dados deste estudo de caso. Para a análise dos dados coletados, foram usadas as referências de uma pesquisa qualitativa e de conteúdo, sendo que os dados foram confrontados com o contexto do qual emergem e com o referencial teórico construído ao longo de todo o trabalho, possibilitando a relação entre as categorias de análise para uma melhor compreensão do objeto de investigação.

A pesquisa qualitativa é aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerente aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto nas suas transformações, como construções humanas significativas (BARDIN, 1977). Assim, a abordagem qualitativa aplica-se ao estudo da História, das relações, das representações, das crenças, das percepções que os seres humanos fazem, de como vivem e constroem seus artefatos e a si mesmos, enfim, como sentem e pensam (TURATO et al., 2008).

Esse tipo de abordagem, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos, referentes a grupos particulares, propicia a criação de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Desta forma, a pesquisa qualitativa proporciona um modelo de entendimento profundo de ligações entre elementos, direcionado à compreensão da manifestação do objeto de estudo (MINAYO, 2007). É caracterizado pela empiria e pela sistematização progressiva do conhecimento até a compreensão lógica interna do grupo ou do processo estudado (TURATO, 2005).

No entanto, existem diferentes técnicas de organização e análise dos dados na pesquisa qualitativa, sendo a análise de conteúdo uma dessas possibilidades. Para Bardin (2007), a análise de conteúdo se constitui de várias técnicas, onde se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas seja por meio de textos. Dessa forma, a técnica é composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores, permitindo a realização de inferência de conhecimentos. Para Oliveira (2008, p. 570), a análise de conteúdo permite:

O acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicações do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de cada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente

coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana seja ela verbal ou escrita entre outros.

Na identificação dos alunos, professores e demais sujeitos envolvidos na investigação, optamos, por recomendação metodológica, mantê-los no anonimato. Somente para a Escola utilizaremos sua denominação real. Já para denominar os professores, utilizaremos numeração sequencial de 1 a 5, precedida da abreviatura Pr, que aparecerá dessa forma: Pr/1. Para a diretora e para o coordenador pedagógico, utilizaremos a sigla de suas funções: (CP), para coordenador pedagógico, e (D), para diretora. Na identificação dos alunos, usaremos as abreviaturas Al, seguido de suas respectivas séries, como em Al/7, que identifica o aluno do sétimo ano.

As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 77)

Para a análise dos dados à luz dos referenciais teóricos que embasaram a pesquisa, buscamos captar as percepções possíveis dos atores envolvidos e a construção da síntese das principais ideias desenvolvidas, para assim elaborar a redação final da dissertação. Dessa forma, seu relato foi organizado de forma a percorrer textualmente as abordagens consideradas, caminhando pelo percurso da organização, implementação, desenvolvimento e resultados das atividades curriculares no processo de aprendizagem e demais experiências escolares dos alunos dos anos finais da disciplina História da Escola de Ensino Fundamental de Cametá-Tapera.

CAPÍTULO II – SITUANDO AS REFERÊNCIAS NO CAMPO DO CURRÍCULO

2.1 ANÁLISE HISTÓRICA DO CURRÍCULO

A palavra **currículo** é muito familiar a todos nós que trabalhamos nas escolas e nos sistemas educacionais. Devido à familiaridade com o termo, às vezes deixamos de refletir com cuidado sobre o seu sentido.

Diferentes entendimentos frequentemente parecem denominar o que entendemos por **currículo**: os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos estudantes; os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Desse modo, vemos que estão associadas à palavra **currículo** distintas concepções, que, certamente, provêm de como a educação é concebida historicamente e das influências teóricas presentes no seu entendimento.

Essas concepções refletem diferentes compromissos e posições teóricas. O que podemos afirmar, no entanto, é que as discussões curriculares envolvem os temas relativos aos conhecimentos escolares, aos procedimentos pedagógicos, às relações sociais, aos valores que a escola inculca, às identidades dos estudantes.

Para uma primeira aproximação do conceito de currículo utilizaremos as indicações de Jose Contreras (1989) para quem o currículo diz respeito ao conjunto das decisões educativas para a escola. O currículo deve ser entendido como uma ferramenta conceitual que supõe sempre, de forma explícita ou tácita, uma resposta às perguntas: o que ensinar? Como e por quê? Falar em currículo pressupõe pensar a educação tendo em vista a questão dos conteúdos.

De acordo com Contreras, as concepções curriculares variam em função dos distintos valores educativos que lhes dão vida. Deve-se pensar também, que, na medida em que o currículo diz respeito às decisões educativas para a escola, acha-se mediado por problemas institucionais e, por conseguinte, reflete sempre circunstâncias históricas e sociais sob as quais foi pensado. Assim, essas primeiras aproximações do conceito de currículo nos ajudam a dimensionar o campo de problematização do tema.

Compreender os diferentes movimentos históricos que marcaram os estudos e o desenvolvimento do currículo como um campo de trabalho no cenário educacional é condição necessária para entendermos a nossa realidade escolar.

Compreender a historicidade e suas implicações no contexto educacional é de vital importância para que se possa entender a dinâmica construída em torno do currículo, seus objetivos e o contexto histórico de cada época em que o currículo, como marco importante no processo educativo, determina não só as questões nas salas de aula, mas também reforça as dinâmicas econômicas do contexto social.

Nos anos que precederam o século XIX, o currículo foi centrado basicamente em desenvolvimento de habilidades profissionais. De acordo com Schubert (1986), o currículo, naquela época, centrava-se em valores conceituais como o “bem” e o “mal” ou “justiça” determinados por instituições religiosas e pela família. Educação era uma responsabilidade familiar. Schubert (1986, p. 55) informa que “o currículo era amplamente profissional, com sistemas de aprendizado por artesãos com treinamento domiciliar”.

No final do século XIX e no início do século XX inicia-se efetivamente, nos Estados Unidos, o currículo como um campo sistemático de trabalho na educação. Segundo Moreira (1990) e Kliebard (1995), este campo de atividade iniciou-se devido às mudanças sociais que emergiram com o advento da sociedade industrial e urbana da época. Nos Estados Unidos, esta situação foi provocada por um imenso crescimento do jornalismo popular, pelo avanço poderoso de vias férreas, e por milhões de imigrantes que vieram em busca de sucesso e esperança. Moreira (1990) explica que o Brasil viveu processo semelhante neste período, pois foi influenciado pela organização da indústria que sofreu mudanças devido ao processo de industrialização de outros países, especialmente dos Estados Unidos.

Neste amplo contexto de crescente industrialização e de vinda de imigrantes, e com essa catalizadora revolução da ciência, dois movimentos foram extremamente significativos nesse território de lutas, embora em muito influenciados por outros movimentos menos expressivos naquele contexto. O primeiro deles se constitui pelo currículo tecnicista de Bobbit (1918) e o outro se configura pela educação progressiva de Dewey nos anos 20.

Silva (1999) argumenta que esses movimentos provocaram uma grande ruptura com o então modelo curricular, o currículo humanista, que se centrava nos clássicos gregos e latinos que haviam dominado o ensino secundário desde a sua criação. Ambos foram impulsionados pela ciência, mas com propósitos distintos.

Kliebard (1988) e Silva (1999) explicam que os princípios do currículo tecnicista foram inspirados nos princípios de desenvolvimento e administração científica idealizados por Frederick Taylor. Tinha como objetivo aplicar técnicas da indústria (modelo de fábrica) para fazer o currículo da escola eficiente e transformar os estudantes em trabalhadores qualificados

para o bom desempenho econômico. Kliebard (1995) argumenta que o objetivo deste movimento estava associado à eliminação do desperdício da escola, por meio da aplicação da administração científica.

Nesta perspectiva, o professor era tido como instrutor e seu papel centrava-se na forma eficiente e precisa (metodologia) de fazer com que seus alunos alcançassem as habilidades técnicas esperadas. Segundo Silva (1999), na concepção de Bobbit, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. (...) o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica. Nessa batalha de controvérsias e interesses contraditórios emerge a educação progressiva. Este movimento, representado principalmente por Dewey, teve um tremendo impacto no campo do currículo.

Schubert (1986) expressa que no início das décadas do século XX, o aparecimento das ideias progressivistas e tecnicistas criaram uma batalha central para reforma de currículo. O currículo progressivo foi concebido como um processo entre professores e estudantes que por meio de diálogo iriam determinar o que valeria a pena ser estudado. Neste sentido, a proposta curricular deste movimento tinha um cunho muito pragmático caracterizado pela necessidade de se prover educação em massa voltados àquele contingente imigratório e de industrialização.

No Brasil, seus princípios educativos tiveram grande influência nas ideias escolanovistas de educação que foram dominantes no país no período de 1945 a 1960 (Moreira, 1990). Schubert (1986) explicita que, para Dewey, os propósitos de escola deveriam ser solucionar problemas sociais e construir uma sociedade melhor.

Durante o período (1920-1930), ocorre uma reforma de currículo radical que, de certa forma, manteve estreita relação com a pedagogia crítica iniciada nos anos 70. Esta reforma se caracteriza pelo movimento reconstrucionista social (STANLEY, 1992). Pinar et al. (1995) explica que Harold Rugg e George Counts foram os proponentes deste movimento. Os reconstrucionistas acreditavam que o currículo deveria ajudar a reconstruir a sociedade e buscar soluções para as nossas crises sociais e culturais (STANLEY, 1992). Kliebard (1995) explica que seus proponentes percebiam “o currículo organizado em torno de problemas sociais reais, e que estes não teriam o potencial de substituir o que caracterizava os estudos sociais em salas de aula, mas educariam com uma preocupação voltada para justiça social”.

Nesta perspectiva, o movimento tinha como objetivo uma nova ordem social. Os currículos deveriam mudar a sociedade em lugar de perpetuá-la, e as desigualdades sociais e

econômicas deveriam ser tratadas no currículo escolar para defender a reforma social. Esta visão curricular rompe com a postura tradicional que via os professores como meros transmissores de conteúdos e, desta forma, propõe que estes sejam articuladores do processo educacional na sua totalidade.

Embora a educação tenha sofrido influências, muitas das quais ainda persistem, durante estes movimentos que atravessaram praticamente o período de duas guerras (1ª e 2ª Guerra Mundial), na prática do cotidiano escolar o que se implementou mais intensamente foi resultado de uma postura teórica de currículo tradicional.

Logo após a 2ª Guerra Mundial, o campo do currículo foi iluminado pelo trabalho de Ralph W. Tyler por meio de seu imortalizado livro “Princípios Básicos de Currículo e Ensino”, publicado em 1949 na cidade de Chicago. Esta publicação representou a produção teórica dominante mais usada em desenvolvimento de currículo nos Estados Unidos e em outros países. Sua influência foi sentida nos currículos de campos diversos, atingindo uma variedade enorme de audiências. Sua simplicidade e concisão tem orientado educadores por meio do processo de organização e desenvolvimento do currículo e do ensino.

Moreira (1990) argumenta que embora exista em sua obra uma preocupação voltada para o desenvolvimento social e melhor qualidade de vida, nela não há indícios da necessidade de criação de uma sociedade diferente da capitalista vigente. Tyler (1969) apresenta a sequência e os procedimentos para planejarmos, organizarmos e avaliarmos os currículos com base em objetivos ou propósitos pré-determinados por especialistas. As necessidades dos alunos e da sociedade também são consideradas e o papel do professor limita-se pela implementação destes objetivos.

A partir disso, o caráter tecnicista do currículo é fortemente reavivado, passando a ser o modelo dominante até meados dos anos 80, inclusive no Brasil (MOREIRA, 1990). O papel do professor diante do currículo é limitado à sua implementação, ao passo que sua elaboração é determinada por especialistas. Como uma reação a esta reforma curricular e com o despontar do movimento dos direitos civis (nos Estados Unidos) nos anos 60, que se estendeu pela década de 70, influenciando também a mesma movimentação em outros países (incluindo o Brasil), um cenário propício para reformas se estabelece.

Foi neste território contestado que nasceu a pedagogia crítica, propondo um currículo voltado aos problemas sociais, econômicos e políticos da realidade. O livro Pedagogia do Oprimido, publicado por Paulo Freire em 1970 (primeiramente nos Estados Unidos), foi a mola propulsora da pedagogia crítica. Esta enfatizava a libertação do indivíduo por meio do estudo

crítico da realidade social, política e econômica, no sentido de conscientizar as diferentes classes e estruturas sociais para a promoção da justiça social (MOREIRA, 1990).

Neste sentido, a transformação da realidade seria inevitável, o que, por sua vez, levaria à humanização da sociedade em sua totalidade (FREIRE, 1993). Para tanto, novos currículos faziam-se necessários, já que o currículo tradicional, desconectado da realidade, “não pode jamais desenvolver a consciência crítica do educando” (idem, 1990, p. 129). Isto elevou a atenção para perspectivas diferentes de compreensão do currículo, como, por exemplo, currículo como uma arena política, currículo para diversidade cultural, currículo para equidade de grupos desprivilegiados, e currículo para grupos estigmatizados baseado na pobreza (FREIRE, 1987; APPLE, 1979).

Inspirado nas ideias de Freire, Apple (1979) reforça as doutrinas do movimento de teoria crítica e rejeita os pressupostos do currículo tradicional, indicando a necessidade de pesquisa na área e examinando a presença do currículo burocrático oculto nas escolas. Apple (1979) identifica as estruturas institucionais como responsáveis por negar a liberdade e por gerar uma situação degradante nas escolas. Apple (1996) reconhece o currículo como texto político que serve a propósitos específicos como a manutenção do estado atual, preservação da estratificação social e libertação das pessoas.

Em seu livro “Ideologia e Currículo” (1979), Apple define o currículo oculto em termos do conceito de hegemonia e o vincula como o resultado da transmissão social e política do *status quo*. Nesta proposta crítica para o desenvolvimento e implementação do currículo, o professor assume papel primordial em todas as suas etapas: do seu desenvolvimento à sua implementação com os alunos. Além disso, esta proposta prevê a participação coletiva da comunidade escolar no processo de construção curricular que não se reduz mais à atividade de “poucos iluminados” ou especialistas, como argumenta Freire.

A Nova Sociologia da Educação constituiu-se na primeira corrente sociológica voltada para a problematização do currículo. O surgimento dessa abordagem teórica ocorreu no início da década de 70 com a publicação do livro “Knowledge and Control: New directions for the sociology of education” (1971), organizado por Michael Young.

A Nova Sociologia da Educação pôs em discussão todos os pressupostos do currículo questionando suas determinações sociais e suas relações com a estrutura de poder na sociedade, incidindo o foco de análise sobre o funcionamento interno das escolas (FORQUIM, 1993)

Esse movimento teve implicações profundas no pensamento curricular subsidiando inúmeras pesquisas e análises críticas nas décadas posteriores.

A partir daí, uma segunda vertente surge em torno do pensamento de Michael Apple e Henry Giroux, entre outros estudiosos norte-americanos. Esse pensamento, fundamentado filosoficamente no neomarxismo da Escola de Frankfurt, ancorou-se em três premissas básicas, de acordo com Domingues (1986):

1. O currículo não pode ser separado da totalidade do social, deve ser historicamente situado e culturalmente determinado.
2. O currículo é um ato inevitavelmente político que objetiva a emancipação das camadas populares.
3. A crise que atinge o campo do currículo não é conjuntural, é profunda e de caráter estrutural.

Essa crítica abalou os fundamentos e a hegemonia do paradigma técnico de currículo, colocando em evidência a subordinação histórica do campo aos princípios de regulação e controle social. Dessa maneira, as teorias críticas do currículo de natureza sociológica passaram a escrutinar os conteúdos de ensino e sua transmissão, desnaturalizando o currículo, apontando-o como uma construção social e ressaltando as suas relações com o poder e com a produção de subjetividades (MOREIRA; SILVA, 1995).

Esta visão curricular estendeu-se até os anos 1990, muito embora o que se viveu e se vem vivendo, na maioria das escolas, é um currículo centrado em valores da educação tradicional e tecnicista.

2.2 CURRÍCULO: QUESTÕES CONCEITUAIS E TEÓRICAS

Estudos históricos apontam que a partir de 1963 o termo currículo, aparece nos registros da universidade de Glasgow referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes. Embora essa menção ao termo não implique propriamente o surgimento de um campo de estudos de currículo, é importante observar que ela já embute uma associação entre currículo e princípios de globalidade estrutural e de sequenciação da experiência educacional ou da ideia de um plano de aprendizagem. Já nesse momento, o currículo dizia respeito a organizar, a experiência escolar de sujeitos agrupados, característica presente em um dos mais consolidados sentidos de currículo.

2.2.1 Currículo: seleção e organização no interior da escola

O currículo é definido como as experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da construção sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da

escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno. (TANNER, 1975, p.45).

Talvez hoje seja óbvio afirmar que o ensino precisa ser planejado e que esse planejamento envolve a seleção de determinadas atividades ou conteúdos e sua organização ao longo do tempo de escolarização. Nem sempre, no entanto, essa ideia foi tão óbvia. Na segunda metade do século XIX, por exemplo, aceitava-se com tranquilidade que as disciplinas tinham conteúdos/atividades que lhe eram próprios e que suas especificidades ditavam sua utilidade para o desenvolvimento de certas faculdades da mente.

O ensino tradicional ou jesuítico operava defendendo que certas disciplinas facilitavam o raciocínio lógico ou mesmo ampliavam a memória. Apenas na virada para os anos 1900, com o movimento da Escola Nova no Brasil, a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força e, para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares.

Num momento marcado pelas demandas da industrialização, a escola ganha novas responsabilidades: ela precisa voltar-se para a resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas das sociedades. Independentemente de corresponder ou não a campos instituídos do saber, os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas na escola precisavam ser úteis. Mas como definir o que é útil? Útil para quê? Quais as experiências ou os conteúdos mais úteis? Como podem ser ordenados temporalmente? Por onde começar?

Não tem sido fácil responder a tais questões e as muitas perspectivas assumidas ao longo do tempo têm criado diferentes teorias curriculares. Em comum entre elas, a definição do currículo como plano formal das atividades de ensino e de aprendizagem, a preocupação com a administração, em algum nível centralizada, do dia a dia da sala de aula.

Destacamos algumas das respostas oferecidas pelas teorias curriculares, começando pelos dois movimentos surgidos nos Estados Unidos no momento em que as questões surgem no contexto social determinado: o eficientismo social e o progressivismo, este trazido para o Brasil pela Escola Nova.

Nos anos de 1910, na psicologia, o comportamentalismo, e na administração, o taylorismo, ganham destaque na sociedade americana que se industrializa. As demandas sobre a escolarização aumentam, como forma de fazer frente à rápida urbanização e às necessidades de trabalhadores para o setor produtivo. Surge, assim, a preocupação com a eficiência da escola que tem como função socializar o jovem norte-americano segundo os parâmetros da sociedade industrial em formação, permitindo sua participação na vida política e econômica. Pretende-se,

assim, que a industrialização da sociedade se dê sem rupturas e em clima de cooperação. A escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social.

Ainda que o eficientismo seja um movimento com muitas nuances, pode-se resumi-lo pela defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia. Em 1918, Bobbit defende um currículo cuja função é preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa a partir de dois conjuntos de atividades que devem ser igualmente consideradas pela escola – o que chama currículo direto e as experiências indiretas.

O formulador de currículos deve, então, determinar as grandes áreas da atividade humana encontradas na sociedade e subdividi-las em atividades menores – os objetivos do curso. Tarefa certamente nada fácil, na medida em que se estaria frente a um sem número de objetivos definindo comportamentos os mais diferentes, desde simples habilidades até capacidades de julgamento bem mais elaboradas.

Um conjunto de especialistas, reunidos num fórum democrático, é o responsável pela identificação das tarefas desejáveis e por seu agrupamento em categorias. A transferência desses pressupostos para o ensino vocacional cria talvez o mais influente princípio curricular da primeira metade do século passado com fragmentos até hoje visíveis na prática curricular.

A partir da identificação dos componentes particulares da atividade de bons profissionais, compõem-se um programa de treinamento, com objetivos selecionados por seu valor funcional, sua capacidade de resolver problemas práticos.

Como se pode perceber, o eficientismo social não se refere, em nenhum momento, a conteúdos, ou à sua seleção, deixando de lado mesmo a discussão sobre se haveria alguma disciplina importante para a formação dos alunos. Para os eficientistas, as tarefas ou os objetivos são centrais e podem, posteriormente, ser agrupados dentro das disciplinas que, neste momento, já compõem os currículos.

Rivalizando com o eficientismo no controle da elaboração de currículos “oficiais”, o progressivismo conta com mecanismos de controle social bem menos coercitivos. Mas, também para os progressivistas a educação se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática.

Reconhecem, no entanto, em níveis diferenciados, dependendo dos autores, que a distribuição desigual do poder na sociedade não é um fenômeno natural, mas uma construção

social passível de mudança pela ação humana. A educação poderia, portanto, ser instrumento para formar indivíduos capazes de atuar na busca dessas mudanças.

O nome mais conhecido do progressivismo é o de John Dewey, cujos princípios de elaboração curricular residem sobre os conceitos de inteligência social e mudança. Ele advoga que o foco do currículo é a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos.

Nesse sentido, o progressivismo se constitui como uma teoria curricular única que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta. O valor imediato das experiências curriculares se apresenta como princípio de organização curricular em contraposição a uma possível utilização futura.

O foco central do currículo para Dewey está na resolução de problemas sociais. O ambiente escolar é organizado de modo a que a criança se depare com uma série de problemas, também presentes na sociedade, criando oportunidade para ela agir de forma democrática e cooperativa. As atividades curriculares e os problemas são apresentados às crianças para que elas, em um mesmo processo, adquiram habilidade e estimulem sua criatividade.

O currículo compreende três núcleos: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua. Os conteúdos – assuntos que se relacionam a problemas de saúde, cidadania e meios de comunicação – deixam de ser o foco da formulação curricular, tornando-se uma fonte através da qual os alunos podem resolver os problemas que o social lhes coloca.

Em relação à organização temporal das diferentes atividades ao longo do curso, Dewey defende que as experiências educacionais da escola precisam se conectar com as levadas a cabo em outras instituições da própria sociedade, como, por exemplo, a família. Como é importante que todas as experiências da criança tenham unidade, Dewey argumenta que elas devem ser organizadas a partir das mais contemporâneas. Os assuntos escolares surgem de necessidades práticas e apenas posteriormente devem assumir formas abstratas mais avançadas.

Os princípios de Dewey estão na base das reformas educacionais ocorridas nos anos de 1920, em alguns estados do Brasil, levadas a cabo por educadores conhecidos como escolanovistas. Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, por exemplo, foram responsáveis pelas reformas ocorridas na Bahia (1925) e no Distrito Federal (1927). A proposta pedagógica dos centros Integrados de educação Pública (CIEPs) traz alguns elementos do progressivismo de Dewey.

É importante ressaltar, no entanto, que o progressivismo é o nome dado a um movimento com muitas divisões internas, indo de correntes com uma forte preocupação social,

a teorias centradas na criança, mas que não possui tal preocupação. Nesse segundo grupo, destaca-se o trabalho de William Kilpatrick, também muito presente nas experiências brasileiras.

Kilpatrick é o responsável pela sistematização de projetos, utilizado por Dewey em diferentes experiências educacionais, visando à construção de um método de ensino – o método de projetos – que, de alguma forma, hibridiza as teorias de Dewey com princípios do comportamentalismo. Ainda que definido apenas como método pelo autor, sua contribuição é inúmeras vezes tomada como uma teoria curricular progressivista, exacerbando um caráter técnico que o progressivismo possui, mas em níveis menos acentuados.

Em 1949, a teoria curricular produz a mais duradoura resposta às questões sobre seleção e organização de experiências educativas. Com uma abordagem eclética, Ralph Tyler se propõem a articular abordagens técnicas, como os eficientistas, com o pensamento progressivista. Ainda que sua apropriação do progressivismo tenha sido caracterizada como instrumental e que seu pensamento esteja muito mais próximo do eficientismo, sem dar conta da tensão entre criança e mundo adulto que caracteriza o pensamento de Dewey, a racionalidade proposta por Tyler se impõe, quase sem contestação, por mais de 20 anos, no Brasil e nos Estados Unidos.

O modelo de Tyler é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagens apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo.

Mas a racionalidade tyleriana faz mais do que responder às questões até mais centrais da teoria curricular. Estabelece um vínculo estreito entre currículo e avaliação, propondo que a eficiência da implementação dos currículos seja inferida pela avaliação do rendimento dos alunos. Ainda que sua abordagem processual tenha uma matriz comportamental, tem sido utilizada na formulação de currículos com diferentes aportes teóricos. Tyler define, assim, uma nova agenda para a teoria curricular, centrada na formulação de objetivos, com repercussões que ainda hoje, podem ser vistos nos procedimentos de elaboração de currículos.

Há elementos comuns a essas três tradições do campo do currículo no que tange à definição currículo. Em todas elas, é enfatizado o caráter prescritivo do currículo, visto como um planejamento das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos. Todo destaque é dado ao que veio a ser denominado mais tarde de currículo formal. É bem verdade que não se trata de defender que tudo pode ser previsto.

Tanto para Dewey quanto para Tyler, a construção curricular é um processo do qual professores, e mesmo alunos, podem e devem participar em diferentes momentos. Mas há um nível de decisão curricular anterior a tal participação que já ocorre numa fase de implementação do currículo, quando o que é prescrito passa a ser “usado” nas escolas.

A dinâmica curricular envolve, então, dois momentos integrados, mas distintos: a produção e a implementação do currículo. Admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes.

2.2.2 Currículo: hegemonia, ideologia e poder (a escola como aparato de controle social)

As escolas estão organizadas não apenas para ensinar o conhecimento referente a quê, como e para quê, exigido pela nossa sociedade, mas estão organizadas também de uma forma tal que elas, afinal de contas, auxiliam na produção do conhecimento técnico/administrativo necessário, entre outras coisas, para expandir mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas, produzir pesquisa básica e aplicada exigida pela indústria e criar necessidades artificiais generalizadas entre a população. (APLLE, 1989, p. 37).

Além de enfatizar o prescrito, separando concepção e implementação, as abordagens científicas do currículo são criticadas por conceberem a escola e o currículo como aparatos de controle social. A importância da escola para o desenvolvimento econômico do país, é uma das expressões dessa crença, assim como o destaque que a ela se dá como espaço de socialização dos sujeitos. Aprende-se na escola não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais se deve agir em sociedade. Nessa perspectiva, a harmonia e o progresso social são gestados também na escola.

Uma das críticas mais incisivas da escola e do currículo como aparato de controle social parte do que se convencionou chamar de teoria da correspondência ou da reprodução, produzidas principalmente, nos anos de 1970. Trata-se de teorias marxistas que defendem a correspondência entre a base econômica e a superestrutura.

Ancorados na concepção dos aparelhos ideológicos de Estado, desenvolvida por Louis Althusser no livro *Aparelhos Ideológicos de Estado*, de 1971, Baudelot e Establet e Bowles e Gintis, por exemplo, analisam a atuação do sistema educativo na preparação dos sujeitos de cada classe social para assumir os papéis que lhes são destinados pelo sistema capitalista. Esses trabalhos do campo da sociologia, problematizam mais especificamente o currículo escolar.

Althusser (1985) não trata especificamente da escola, ou dos mecanismos através dos quais ela atua como elemento de reprodução. Ao definir os mecanismos pelos quais o Estado

contribui para a reprodução da estrutura de classes, cria o arcabouço básico de conceitos com os quais a teoria da reprodução opera.

Aponta Althusser para o duplo caráter de atuação da escola na manutenção da estrutura social: diretamente, atua como elemento auxiliar do modo de produção como formadora de mão de obra, indiretamente contribui para difundir diferentemente a ideologia, que funciona como mecanismo de cooptação das diferentes classes. É esse caráter de aparelho ideológico ressaltado por Althusser que vai constituir o cerne da teorização crítica em currículo, considerado enquanto mistificação ideológica.

O trabalho de Baudelot e Establet (*A Escola Capitalista na França*, 1971) assenta-se predominantemente sobre as ideias de Althusser, buscando explicitar a forma como o sistema escolar atua para garantir a diferenciação social e denunciando a falsa propaganda da escola enquanto espaço que garante oportunidades a todos. Por sua vez, o trabalho de Bowles e Gintis (*Escolarização na América Capitalista*, 1976) trabalha a função reprodutora da escola, chamando a atenção para a materialidade da ideologia, já presente, como advertência, nos escritos de Althusser.

Os autores estabelecem uma correspondência entre a estrutura social e a estrutura de produção, identificando como as diferentes divisões e hierarquizações necessárias à participação controlada do trabalhador no mercado são construídas a partir da organização das experiências escolares, numa correspondência bastante direta. Apesar de consistentes, ambas as análises têm forte caráter determinista e não se detêm na análise mais aprofundada da escola e do currículo.

Com uma abordagem menos determinista, centrada na importância dos processos culturais na perpetuação das relações de classe, Bourdieu e Passeron, em *A Reprodução*, datada de 1970, explicitam a complexidade dos mecanismos de reprodução social e cultural. A ação pedagógica é descrita como uma violência simbólica que busca produzir uma formação durável com efeito de inculcação ou reprodução.

Para os autores, a escola opera com códigos de transmissão cultural familiares apenas às classes médias, dificultando a escolarização de crianças de classes populares, mas, principalmente, naturalizando essa cultura e escondendo seu caráter de classe. A Organização cultural de uma determinada classe social são, assim, definidos como legítimos e sua imposição é ocultada pela ideologia. Nesse sentido, a reprodução cultural opera de forma semelhante à reprodução econômica: o capital cultural das classes médias, desigualmente distribuído, favorece aqueles que o possuem e, com isso, perpetua a desigualdade dessa distribuição.

A análise de Bourdieu e Passeron fornece-nos importantes esclarecimentos a respeito do sistema educacional e dos processos de ensino e seleção, especialmente em relação à natureza “classista” desses processos. Esses dois estudiosos sugerem uma compreensão diferente da relação entre uma escola meritocrática, idealizada, e a realidade sobre quem consegue os mais altos níveis de escolarização e os empregos mais bem pagos. Entretanto, do ponto de vista do desenvolvimento de uma abordagem alternativa da educação e do trabalho, há diversas dificuldades com relação à sua análise.

A perspectiva de Bourdieu e Passeron é mecanicista e determinista: está limitada a mostrar como, através da escola, cada indivíduo herda a classe social de seu pai. A escola reproduz o que existe, e, embora possa haver reformas escolares, a função reprodutiva dessa instituição continua essencialmente inalterada.

Na análise de Bourdieu e Passeron, não há discussão sobre a fonte das relações de poder. Aprendemos que o “grupo dominante” é capaz de usar o sistema escolar para reproduzir seu poder. Mas onde esse grupo consegue seu poder original? Essa análise implica a afirmação de que a fonte do poder é o próprio poder: o fato de ser dominante permite que você reproduza sua dominância por meio das instituições da sociedade que você controla porque você é dominante.

O modelo de Bourdieu e Passeron não é dinâmico: falta uma análise de como o sistema se altera.

Na trajetória das críticas ao papel reprodutivo da escola, a sociologia britânica dos anos de 1970 explicita um conjunto de preocupações que se direcionam mais fortemente para questões que podemos chamar de curriculares. Em 1971, o livro “Conhecimento e Controle: novas direções para a sociologia da educação”, organizado por Michael Young, lança as bases do movimento chamado Nova Sociologia da Educação (NSE).

Para entender como a diferenciação social é produzida por intermédio do currículo, os autores da NSE propõem questões sobre a seleção e a organização do conhecimento escolar. Diferentemente das perspectivas técnicas, tais questões buscam entender os interesses envolvidos em tais processos, compreendendo que a escola contribui para a legitimação de determinados conhecimentos e, mais especificamente, dos grupos que os detêm.

A elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social reproduzida por intermédio do currículo. Ao invés de método, o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ou material. Surge na agenda dos estudos curriculares questões como: por que esses

e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legítimas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem. Abre-se uma nova tradição nesses estudos, a de entender que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização.

É, no entanto, com a publicação de “Ideologia e Currículo”, de Michael Apple, em 1979, que as análises reprodutivistas passam a tratar especificamente do currículo com enorme popularidade na área. No Brasil, o trabalho de Apple ganha notoriedade nos anos 1980, tendo tido seus livros traduzidos poucos anos depois de publicados. Vivíamos, então, o processo de abertura política depois de 15 anos de ditadura militar, marcada, no campo da educação, pela valorização do tecnicismo e, no currículo, por abordagens derivadas da racionalidade tyleriana.

A redemocratização trazia novos governos estaduais e reincorporava perspectivas marxistas aos discursos educacionais. Retornavam ao cenário as formulações de Paulo Freire, ao mesmo tempo de Demerval Saviani lançava as bases da pedagogia Histórico-Crítica ou, na formulação de José Carlos Libâneo, da Pedagogia crítico-social dos conteúdos. Como todos os teóricos da reprodução, Apple defende a correspondência entre dominação econômica e cultural. No entanto, em diálogo, especialmente, com as questões apresentadas pela NSE, o autor retoma os conceitos de hegemonia e ideologia como forma de entender a ação da educação na reprodução das desigualdades, rejeitando perspectivas excessivamente deterministas.

De Bourdieu e Passeron, traz a ideia de que nas sociedades capitalistas não apenas as sociedades econômicas, mas também as simbólicas (o capital cultural) são distribuídas de forma desigual. Defende que instituições como as escolas contribuem para a manutenção do controle social, na medida em que ajudam a manter a desigualdade dessa distribuição de capital simbólico. Apple preocupa-se particularmente em entender como a educação age na economia e, nesse sentido, articula reprodução com produção.

A reprodução econômica é, portanto, produzida também no interior da escola pela forma como homens e mulheres vivem os mecanismos de dominação no dia a dia de suas atividades. Isso não quer dizer que a base da desigualdade deixe de ser econômica, mas que as contradições econômicas (sociais e políticas) são mediadas nas situações de vida concreta dos sujeitos da escola.

No movimento de ampliar a noção de reprodução, de modo que ela dê conta de questões culturais, Apple lança mão de dois conceitos fundamentais, e articulados, da teoria marxista: hegemonia e ideologia.

A hegemonia é tomada na leitura que Raymond Willians faz de Gramsci, referindo-se a um conjunto organizado e dominante de sentidos que são vividos pelos sujeitos como uma espécie de senso comum. Algo que satura todo espaço social e mesmo nossas consciências. Algo total que passa a corresponder à realidade da experiência social vivenciada e que se torna mais poderoso como compreensão do mundo à medida que é vivenciado como sentido de realidade.

Ideologia, na tradição marxista, pode ser resumida como uma espécie de falsa consciência que obriga toda a sociedade a enxergar o mundo sob a óptica de um grupo determinado ou sob a óptica das classes dominantes. As ideologias são um sistema de crenças partilhadas que nos permite dar sentido ao mundo, uma teia de argumentação que visa legitimar determinada visão de mundo. Nesse sentido, quando hegemônicas, ocultam as contradições sociais.

A partir desses conceitos, as preocupações de Apple podem ser reescritas: como os currículos escolares (re)criam a hegemonia ideológica de determinados grupos dentro da sociedade? Para entender como essa hegemonia é recriada, o autor advoga a necessidade de olhar mais detidamente para a escola, o que não era feito pela quase totalidade dos reprodutivistas. Estudar as interações cotidianas nas salas de aula, a estrutura do conhecimento escolar expresso no currículo e a ação dos professores eram os elementos que permitiriam identificar como as relações de classe são reproduzidas econômica e culturalmente pela escola.

Tais preocupações são muito diferentes daquelas que deram origem às teorias curriculares científicas. A pergunta central não é “o que ou como ensinar”, mas por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo social? Quais as consequências da legitimação desses aspectos para o conjunto da sociedade? Ou, posto de outra forma, quais as relações entre “conhecimento oficial” e os interesses dominantes da sociedade?

Por conhecimento entenda-se não apenas o conteúdo de ensino, mas as normas e os valores que também constituem o currículo.

No movimento de responder a tais questões, Apple reformula o conceito de currículo oculto, definido por Philip Jackson, nos anos 1960, para dar conta das relações de poder que permeiam o currículo. Defende que, por trás do currículo formal, o que acontece na escola é um currículo oculto, em que se escondem as relações de poder que estão na base das supostas escolhas curriculares, sejam elas em relação ao conhecimento, sejam no que diz respeito aos procedimentos que cotidianamente são reforçados pelas ações curriculares.

2.2.3 O currículo oculto

Na perspectiva técnica do fazer curricular, há um ótimo exemplo de currículo oculto inscrito na própria forma como os currículos são organizados e pensados. Ao optarem por modelos estruturados para a definição do que e do como ensinar, tais perspectivas assumem o fazer curricular como questão técnica, científica, ocultando a dimensão ideológica presente nessa seleção. É como se qualquer decisão sobre o que e o como ensinar não envolvesse disputas ideológicas.

A hegemonia dessa visão de currículo elimina um importante aspecto do social: a contradição. A crença na harmonia social daí advinda é um importante princípio que oculta as relações de poder e as desigualdades sociais. Em outras palavras, pode-se dizer que há um currículo oculto a todo currículo organizado segundo os moldes sistêmicos das perspectivas técnicas. O mesmo movimento de ocultação da contradição é reiterado em muitas outras manifestações curriculares vividas nos currículos de muitas disciplinas.

Mesmo defendendo a escola como espaço de produção (e não apenas de reprodução), trata-se de uma produção que somente se podia fazer no sentido de atender às necessidades do capital. Com a entrada em cena das teorias da resistência, denunciando o aprisionamento da consciência da classe trabalhadora que está na base do pensamento reprodutivista e das categorias hegemonia e ideologia, o caráter contraditório da própria reprodução é acentuado. A resistência devolve ao sujeito a possibilidade, difícil e laboriosa, de mudar a história inviabilizada pelas teorias da reprodução.

Apple valeu-se do conceito de currículo oculto para explicar como as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção da estrutura social. Para esse autor, currículo oculto significa “normas e valores que são implícitos, porém, efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins e objetivos” (APPLE, 1982, p. 127).

Em outros termos, pode-se dizer que o currículo oculto se refere àquele conjunto de normas e concepções que os professores passam para os alunos durante as aulas, sem planejarem, e sem terem consciência disso. Por meio do currículo oculto são transmitidas ideologias, concepções de mundo pertencente a determinado grupo hegemônico na sociedade e que servem para reproduzir as desigualdades sociais.

Para ilustrar, o autor analisou dois exemplos: o ensino de História e de Ciências nos Estados Unidos. Ele criticou, principalmente, a forma como o estudo dessas disciplinas têm sido

transmitidos negando a natureza dos conflitos sociais e enfocando homens e mulheres apenas como objetos, recipientes de valores e não como sujeitos históricos.

Durante boa parte do século XX, predominou no ensino de História, a história política, factual, com base nos feitos dos grandes heróis nacionais desconsiderando a história dos vencidos, os movimentos de resistência e de lutas dos grupos minoritários na sociedade como os negros, os imigrantes e as mulheres.

Em relação ao ensino de Ciências, Apple chama a atenção para a forma como os professores desta disciplina tendem a reforçar o ideal positivista de ciência, isto é, a ciência é frequentemente apresentada aos estudantes como se fosse um conhecimento neutro, evolutivo, a-histórico e despolitizado, quando se sabe que a produção científica avança tendo em vista as discordâncias e controvérsias entre cientistas e de acordo com interesses de grupos específicos. A esse respeito o autor afirma:

Uma ciência não é “apenas” uma área de conhecimento ou técnica de descoberta e formulação de justificações; é um grupo (ou melhor, grupos) de indivíduos, uma comunidade de estudiosos (...), à procura de elaborar projetos mais amplos. Como todas as comunidades, é dirigida por normas, valores e princípios que são tanto manifestamente vistos como latentemente sentidos. Por ser construída por indivíduos e grupos de estudiosos, também possui uma história significativa de debate intelectual e interpessoal. Em geral, o conflito é gerado pela introdução de um paradigma novo e quase sempre revolucionário que desafia as estruturas básicas de significados anteriormente aceitas pelo corpo de cientistas, dividindo desse modo, efetivamente a comunidade. Esses debates estão relacionados aos modos de aquisição de conhecimento verificável, ao que se deve considerar como exatamente científico, aos próprios fundamentos básicos sobre os quais se sustém a ciência” (APPLE, 1982, p.134).

O conceito de currículo oculto pode ser entendido, também, como o define Tomaz Tadeu da Silva, “todos os efeitos de aprendizagem não-intencionais que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar” (SILVA, 1992, p. 103).

Essa forma ampliada de conceber o currículo oculto chama atenção para outros aspectos do currículo escolar implicados na produção de aprendizagens nem sempre intencionais. É o caso, por exemplo, das características estruturais e organizacionais da escola como a ordenação dos espaços pela divisão em salas de aula e carteiras enfileiradas atendendo a princípios de racionalização e disciplina escolar, a interiorização dos dispositivos de regulação do tempo de trabalho e descanso, da atividade e do ócio, as normas de comportamento implícitas nas filas, nos gestos, nas relações hierárquicas presentes nas escolas, as regras de classificação do mérito e das capacidades dos indivíduos legitimadas pela avaliação, entre outros aspectos.

A relevância deste conceito está na explicação que ele oferece para a compreensão de muitos aspectos que ocorrem no ambiente escolar. Além disso, questiona a aparente neutralidade do ambiente escolar, a forma com a qual os professores lidam com o conhecimento sem problematizá-lo, bem como, as suas atitudes em relação aos alunos.

Não se deve, portanto, confundir o currículo oculto com os conhecimentos prévios que os alunos possuem e que são mobilizados no processo de aprendizagem de novos conhecimentos. A noção de currículo oculto é uma ferramenta conceitual para compreender efeitos de aprendizagem intrínsecos à prática educativa e a forma como as escolas estão organizadas.

Reconhecer a existência do currículo oculto não deve levar os professores a um certo ceticismo e a um sentimento de culpa pelo fato de transmitirem, sem o desejarem, muitas vezes, normas, valores e ideologias a seus alunos. Na realidade, a análise do currículo oculto deve servir para desmistificar a aparente neutralidade do ato pedagógico.

Que fazer quando nos defrontamos com um currículo oculto?

Quando nos conscientizamos de que estamos veiculando ideias, valores através de elementos do currículo oculto poderá significar um primeiro passo na desativação de seus efeitos, pois parte de sua potência está na inconsciência de sua existência, isto não é, evidentemente suficiente. Assim, não bastaria descobrir e denunciar, por exemplo, que certos livros didáticos transmitem mensagens preconceituosas. Seriam necessários deixar de usar tais livros e substituí-los por outros que não promovessem perspectivas que contribuem para perpetuar a dominação de uma por outra. E isso nos leva talvez a coisa mais importante que se pode fazer com o currículo oculto; fazê-lo trabalhar a nosso favor. Se existe algo tão poderoso no fato de ensinar algo não-declarado, então temos aí um instrumento valioso em nossas mãos que pode ser bem aproveitado.

É possível, talvez, argumentar que existe algo de eticamente condenável em educar dessa forma, que isso constituiria uma espécie de manipulação. Mas não é necessário que os objetivos a serem perseguidos em termos de aprendizagem sejam secretos, mas apenas que substituamos aqueles outros indesejáveis por estes nas nossas práticas, nas características estruturais do ambiente escolar, nos elementos não explícitos do livro didático, etc. (SILVA, 1992, p. 111)

2.2.4 Currículo e a estratificação do conhecimento escolar

Pensemos sobre a seguinte questão: por que a escola ensina determinados conhecimentos e não outros? Por que alguns saberes são considerados mais relevantes e legítimos e outros são deixados de fora e relegados ao esquecimento?

Michael Young foi um dos primeiros teóricos críticos do currículo a analisar a estratificação dos conhecimentos escolares, isto é, a problematizar a diferença de valor atribuída a diferentes disciplinas ou matérias escolares. Young questionou os critérios utilizados para se atribuir diferentes valores a diferentes conhecimentos. Que relação essa estratificação teria com a estratificação social?

O autor chegou à conclusão de que os professores atribuíam maior status aos conhecimentos que podiam ser formalmente avaliados, aqueles que podiam ser ensinados aos mais capazes e em turmas mais homogêneas. Consequentemente, em sua opinião, os conhecimentos socialmente valorizados eram àqueles que apresentavam caráter literário, eram mais abstratos, não estavam relacionados com a vida cotidiana e a experiência e que, geralmente, eram ensinados, aprendidos e avaliados de forma individual.

Para Young, essas constatações revelavam que o currículo acadêmico correspondia a uma seleção de conhecimentos definidos e válidos pela classe dominante. Criticava, portanto, a fragmentação das disciplinas, a hierarquia dos conhecimentos considerados válidos e o fato de os professores não atribuírem nenhuma importância ao conhecimento não-escolar. Dessa maneira, o autor deu ênfase ao poder ideológico do currículo relacionando-o à manutenção da estrutura social.

Consideremos, inicialmente, a nossa própria experiência de escolarização. Quais foram as matérias mais valorizadas no Ensino Fundamental e Médio? E, em relação ao ensino superior, quais são as áreas mais privilegiadas, as que obtêm mais status social e econômico em nossa sociedade?

Na educação básica, as matérias apontadas como de maior prestígio social são, em geral, matemática, língua portuguesa, física, química biologia. No ensino superior, as áreas de maior status são as áreas de ciências exatas e biológicas. É justamente essa hierarquização dos conhecimentos que Young buscou demonstrar.

A relação currículo e sociedade foi analisada também por Bernstein, que propôs o exame da seguinte afirmação: “O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos

individuais” (FORQUIM, 1993, p. 84). Dessa maneira, Bernstein alertava para as necessidades de desmistificar a neutralidade do currículo e problematizava todas as instâncias de seleção e transmissão do conhecimento mostrando como elas estavam implicadas nas relações de poder predominantes na sociedade.

O autor investigou ainda a forma que os poderes dos docentes e dos discentes podiam variar segundo o tipo de código subjacente à organização do currículo. Nessa direção, argumentou que a relação professor-aluno, quando fundada na rigidez das classificações, favorecia o exercício autoritário do poder docente enquanto os códigos integrados deixam ao aluno mais autonomia em relação ao mestre. No primeiro caso, predomina relações de integração de tipo vertical, isto é, relações autoritárias e hierárquicas. A transparência é frágil e o professor mesmo sofrendo dessa falta de transparência à medida que toma decisões arbitrárias e individuais se beneficia dela. A segunda possibilidade, código integrado, favorece relações do tipo horizontal (concordância, participação, cooperação) em todos os níveis, tanto entre alunos quanto entre professores. A integração dos cursos supõe um contínuo trabalho de equipe. A transparência é maior, mas expõe todos ao controle de todos (FORQUIN, 1993).

Esland realizou uma pesquisa sociológica para analisar o comportamento apresentado por professores de uma escola secundária inglesa, cuja proposta pedagógica contemplava uma experiência inovadora de currículo “integrado”. Esland observou que, apesar da proposta ser inovadora, muitos professores tendiam a exibir o mesmo comportamento em relação à transmissão dos conteúdos que se verificava em escolas onde predominavam currículos tradicionalmente organizados em disciplinas. A explicação para isso, segundo Esland, devia-se às perspectivas dos professores, isto é, “às categorias de pensamento através das quais, ele (o professor) apreendeu seu mundo profissional, e, como tais, os elementos constitutivos de sua identidade enquanto professor” (FORQUIN, 1993, p. 95).

Em geral, os professores adotam “perspectivas disciplinares”, isto é, tendem a valorizar o conhecimento fragmentado relacionada à sua área de formação e atuação e dar menos atenção à integração dos conteúdos. Tais perspectivas são determinantes na forma dos professores lidarem com a inovação.

As relações entre currículo e poder foram analisadas por Apple (1982), em “Ideologia e Currículo”, obra clássica no campo do currículo, na qual o autor problematiza a relação entre currículo e reprodução cultural e econômica.

Apple questionou: o que é realmente ensinado nas escolas? Quais são as funções sociais manifestas e latentes do conhecimento transmitido nas escolas? Como os princípios de

seleção e organização empregados para planejar, ordenar e avaliar esse conhecimento funcionam na reprodução cultural e econômica das relações de classe na sociedade capitalista?

Para Apple, é importante pensar as escolas como instituições de distribuição cultural. As escolas não apenas preparam pessoas, mas também preparam conhecimentos, ou seja, ampliam e dão legitimidade a formas econômicas desiguais.

Para compreender isso, devemos pensar a respeito das espécies de conhecimentos que as escolas consideram mais importantes, isto é, que elas querem maximizar. Apple denomina de conhecimento técnico esse conhecimento de alto nível para diferenciá-lo da estética, das ciências humanas, da educação física etc. Busca, então, mostrar como as escolas tendem a sobrevalorizar os conhecimentos técnicos (Ciências, Matemática, Física, Química, Biologia) relacionadas às áreas de produção econômica mais valorizadas.

Para o autor, o predomínio, na maioria das escolas, do currículo centrado nas áreas de conhecimento deve-se, em parte, ao lugar ocupado pela escola na maximização do conhecimento de alto nível (conhecimento técnico) e isto está relacionado ao papel da escola na seleção de indivíduos para ocuparem diferentes posições econômicas e sociais.

Entende-se, dessa maneira, porque as ciências sociais, as artes, a educação física e as humanidades em geral tendem a ser secundarizadas nos currículos escolares e a receberem menos recursos financeiros para o custeio de pesquisas científicas e projetos de desenvolvimento do currículo.

Apple buscou também demonstrar como as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham que recorrer a mecanismos declarados de dominação. Nesse sentido eles utilizam a escola como mecanismo de reprodução social.

Todos os aspectos analisados acima demonstram como o currículo tem uma relação direta com a estrutura social e com o sistema de poder vigentes.

2.3 O DESENHO CURRICULAR: O QUE ACONTECE NAS ESCOLAS. O CURRÍCULO PRESCRITO E A VIDA COTIDIANA

Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido. Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”. Não pedagogia para ele, mas dele.” (Professor Ernani Maria Fiori. Santiago do Chile. Dezembro de 1967 – Prefácio da 63ª edição de “Pedagogia do Oprimido”).

Não são apenas as perspectivas marxistas das teorias da reprodução que criticam as abordagens técnicas de currículo. Poder-se-ia mesmo dizer que os questionamentos a tais abordagens são, em grande medida, função de um novo contexto social. Em fins dos anos de 1960, o mundo explode numa série de questionamentos ao status quo. Na Europa e nos Estados Unidos, surgem os movimentos de contracultura que também ganham força no Brasil ao longo da década de 1970, ainda no contexto da ditadura militar.

Há, no entanto, fragilidades próprias das abordagens técnicas. Ainda que marcadas por preocupações de natureza eminentemente prática – como fazer –, elas não conseguem dar conta da realidade vivida nas escolas. A implementação dos currículos continua a ser um problema para o qual essas abordagens não fornecem solução. Mesmo que desde Dewey se saliente que as experiências curriculares transcendem às atividades planejadas e planificadas nos documentos escritos, mantém-se o hiato entre os planos curriculares e sua aplicação.

Crescem, assim, as críticas ao conceito restrito de currículo como prescrição, seja do que deveria ser ensinado, seja de comportamento esperados dos alunos. Teóricos de matriz fenomenológica argumentam em favor de um currículo aberto à experiência dos sujeitos e defendem uma definição de currículo para além do saber socialmente prescrito a ser dominado pelos estudantes. Propõem que a ideia de um documento preestabelecido seja substituída por uma concepção que englobe atividades capazes de permitir ao aluno compreender seu próprio mundo-da-vida.

Em certa medida, essas preocupações também se fazem presentes no pensamento crítico, no qual, no entanto, a ênfase no social despreza o individual. Para os teóricos de matriz fenomenológica, essa ênfase torna o pensamento crítico apático, na medida em que envolve o indivíduo numa estrutura social da qual ele não pode sair.

Paulo Freire é, sem dúvida, uma das importantes influências para as concepções de currículo focadas na compreensão do mundo-da-vida dos indivíduos que convivem no espaço da escola. Ainda que influenciado pelo marxismo, Freire constrói uma teoria eclética para a qual muitos colaboram, desde a fenomenologia até o existencialismo.

Na Pedagogia do Oprimido, seu principal livro, datado de 1968, Freire parte da contraposição clássica do marxismo entre opressores e oprimidos para analisar a educação como bancária e antidialógica em raciocínio que o aproxima dos teóricos da reprodução. Propõe uma pedagogia baseada no diálogo e, nesse sentido, vai além da análise das formas de funcionamento da ideologia e da hegemonia, defendendo a possibilidade de a educação se contrapor à reprodução.

Para tanto, é preciso repensá-la para além da transmissão hierárquica e organizada de conhecimentos: como interação entre sujeitos que se dá no mundo. Essa interação começa na própria decisão dos conteúdos em torno dos quais o diálogo se estabelece. Podemos dizer que, nessa obra, Freire apresenta uma alternativa às concepções técnicas do currículo, propondo procedimentos para a elaboração curricular capazes de tentar integrar o mundo-da-vida dos sujeitos às decisões curriculares.

Ainda que muito diferente em suas concepções teóricas, o conjunto de abordagens que destacamos aqui explicita o quanto a noção de currículo formal é insuficiente para dar conta da multiplicidade de experiências – internas e externas aos sujeitos, individuais e coletivas – que compõem o currículo. Em realidade, os autores que destacamos buscam novos parâmetros para o currículo, abandonando, portanto, as perspectivas técnicas para criar uma nova forma de pensar o currículo.

Pretendem superar a ideia de que o currículo é algo formal ou escrito a ser implementado numa realidade escolar. Por diversas razões, no entanto, ao invés de novas formas de pensar o currículo, a advertência de que não há lugar no currículo para o mundo-da-vida dos sujeitos dá lugar a uma concepção dupla de currículo: o currículo é o proposto no nível formal, mas também o vivido no cotidiano.

2.3.1 Currículo e o trabalho pedagógico: uma análise sob a perspectiva histórico-crítica

O programa marxiano de educação e os estudos de Antonio Gramsci contribuíram para a difusão da concepção de educação tecnológica e politécnica e da formação *omnilateral* como uma utopia educacional revolucionária da classe trabalhadora, tendo o trabalho como princípio educativo. Esta expressão, sintetizou a questão científica e ético-política central da área, motivando estudos sobre o seu significado e a sua possibilidade teórico e prática na sociedade capitalista (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Assim, a proposição histórico-dialética da educação não surgiu no Brasil como uma teoria do currículo, mas sim como uma pedagogia: a Pedagogia Histórico-Crítica. Uma teoria da educação e sobre a educação; uma teoria pedagógica e teórica do currículo na perspectiva da classe trabalhadora. Trata-se, de uma pedagogia que tem como categoria o “modo de produção da existência”.

Trata-se de explicar como as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exercem influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente (SAVIANI, 2005, p. 2).

Reconhecemos nesta teoria os princípios filosóficos de currículo. Onde a concepção de homem como ser histórico-social age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio.

Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isso, “(...) o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento. (...) a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações” (KOSIK, 1989).

Por esta razão, a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Mas não de qualquer tipo de saber, e sim aquele que foi produzido historicamente pela sociedade, a fim de resolver os problemas que a realidade nos impõe, acompanhado da explicitação das motivações e disputas históricas e de classe que levaram à sua produção.

Portanto, tornam-se também conteúdos de ensino a explicitação e a discussão de problemas que permanecem historicamente e que não foram enfrentados devido a relações de dominação de uma classe sobre a outra. O que define a seleção de conteúdos e métodos no currículo na perspectiva da classe trabalhadora são os interesses dos dominados, posto que a escola visaria garantir à classe o acesso ao conhecimento, bem como sua assimilação efetiva para que, ao compreender a realidade, possa produzir formas de transformá-la.

Por esta concepção, se as ciências se mantêm como campo de referência da seleção de conteúdos curriculares, em contraposição, não é neutra. Ao contrário, o currículo, na perspectiva da classe trabalhadora, busca evidenciar que os conhecimentos produzidos e legitimados socialmente tendem a ser aqueles que interessam à classe dominante. É sob a hegemonia de suas ideias que se privilegiam os problemas a serem estudados e, assim, os conhecimentos produzidos.

O outro princípio desta teoria é a historicidade. É, a partir do conhecimento na sua forma mais contemporânea, que se pode compreender o processo histórico da luta social pela produção da existência e, assim, a historicidade e as contradições das relações de trabalho.

Por esta concepção, os componentes curriculares são formas de organizar conteúdos de ensino à luz dos seus respectivos campos de referência e das finalidades da formação. A interdisciplinaridade seria a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade. Este movimento é também dialético, pois a razão de se estudar qualquer conteúdo não está na sua formalidade, mas na tentativa de captar os conceitos que fundamentam a realidade nas relações contraditórias que a constituem.

A Pedagogia Histórico-Crítica propõe o método de educação, baseado na contínua vinculação entre educação e sociedade. Suas etapas são as seguintes: a) prática social (comum a professores e alunos). Professores e alunos podem se posicionar como agentes sociais diferenciados. Eles também se encontram em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. b) Problemática (identificação dos principais problemas da prática social). Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos são necessários dominar. c) Instrumentalização (apropriação dos instrumentos teóricos e práticos indispensáveis ao equacionamento dos problemas detectados na prática social). Tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente. A sua apropriação pelos alunos está na dependência da transmissão direta ou indireta por parte do professor; d) Catarse (efetiva incorporação dos instrumentos culturais, modificados para elementos ativos de transformação social); e e) prática social. O movimento que vai da síncrese (a visão caótica do todo) à síntese (a totalidade de determinações e de relações) pela mediação da análise (abstrações e determinações mais simples) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão/assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 2005).

Tendo compreendido o currículo como campo de conhecimento e como prática social orientada por concepções filosófica, epistemológica, pedagógica e ético-política e tendo, ainda, refletido sobre sua organização como seleção de conteúdos e métodos, superamos o senso comum que identifica o currículo como artefato.

Assim, sugerimos considerar os processos de produção – materiais, culturais, sociais etc. – como ponto de partida para a construção curricular, buscando-se analisá-los em múltiplas dimensões, de modo que o conhecimento sistematizado surja como necessidade. Discutimos também a pertinência de situar tais conhecimentos nos campos epistemológicos e históricos de seu desenvolvimento e também de se buscar relacioná-los com conhecimentos de outros campos, considerando que esses são mediações da realidade concreta apreendidas no plano do pensamento e que as disciplinas científicas e escolares podem ser compreendidas como recortes dessa realidade e, assim, como particularidades por meio das quais se pode apreendê-la.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade, muito mais do que ser uma metodologia ou uma estratégia didática, torna-se um problema e uma necessidade da produção do conhecimento e, também da pedagogia (FRIGOTTO, 1993).

Nesse contexto, há de se discutir a distribuição dos tempos curriculares não tanto pelas disciplinas, mas de se pensar que essas ou outros tipos de componentes curriculares devem contemplar tempos de problematização, quando a síntese é ponto de partida e os educandos enfrentam os problemas a partir de seus próprios conhecimentos.

O ensino do conhecimento sistematizado, o qual tende a assumir a forma de conteúdos disciplinares, torna-se necessário à medida que os estudantes identifiquem que seus conhecimentos são insuficientes para a compreensão e o enfrentamento do problema. Esse processo ocuparia os tempos de instrumentalização.

Momentos disciplinares e/ou interdisciplinares de contato direto e, o quanto possível, prático, com o processo, fenômeno, problema ou fato, ajuda a perceber a insuficiência de conhecimentos que os estudantes possuem até então e esses seriam os tempos de experimentação. Mas a aprendizagem fecunda e a autonomia intelectual se desenvolvem à medida que os estudantes conseguem formular questões e dialogar sobre elas com interlocutores. No caso da escola, o professor é este interlocutor privilegiado e pode realizar a interlocução de forma sistemática e organizada em tempos que se tornam de orientação.

Problematização, instrumentalização e questionamentos são momentos que precisam levar a uma síntese sistematicamente elaborada. Neste caso, estudantes e professores estão juntos numa relação dialógica, mas o professor especialista assume o protagonismo, inclusive valendo-se da exposição didática. São os tempos de sistematização.

Finalmente, tem-se os tempos de consolidação, em que o estudante é desafiado e pode perceber singularmente limites e perspectivas de sua nova aprendizagem. Os momentos de avaliações adquirem um novo sentido se regidos por esta finalidade e não pela classificação e hierarquização de méritos, típica da escola burguesa.

A sequência desses tempos não é linear, ainda que este possa ser cuidadosamente planejado. Mas as atividades curriculares e os tempos e espaços em que elas ocorrem, se desenvolvem sincrônica e diacronicamente, em face da relação dinâmica entre planejamento, necessidades e oportunidades. Prioridades podem ser conferidas aos respectivos tempos e atividades, sem que, entretanto, isso signifique hierarquizar disciplinas e conteúdos sob o julgamento de seu valor para a formação.

Numa proposta que visa à formação integrada dos sujeitos, a relevância de conteúdos, a distinção entre essencial e acessório, se baseiam nos princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos.

É difícil supor que a teoria de educação histórico crítica possa culminar em uma prática transformadora. O mais provável é que ela produza propostas teóricas de ação. A prática social do conteúdo não é uma prática para valer: são intenções e compromissos ou propostas de ação. Os alunos não são protagonistas da prática inicial, nem da reflexão sobre essa prática, nem de uma efetiva prática final. As capacidades individuais e coletiva de criticar a prática social dominante e de transformar a natureza ou a sociedade não são desenvolvidas.

A grande justificativa dessa proposta é a afirmativa de que a apropriação dos conhecimentos sistematizados pelas ciências e pela humanidade – e mesmo sua memorização, como é usual na escola tradicional) seja fundamental para o trabalhador sustentar sua luta pela mudança social, para sua emancipação, para sua autonomia e para se constituir como ser humano.

2.4 CURRÍCULO E CULTURA

(...) toda escola contém ao mesmo tempo o mosteiro e a cidadela. É um lugar específico, onde os membros das gerações jovens são reunidos por grupos de idade a fim de adquirir sistematicamente, segundo procedimentos e modalidades fortemente codificadas, disposições e competências que não são do mesmo tipo das que eles teriam podido adquirir ao acaso das circunstâncias da vida e em função de suas demandas espontâneas. Aqui, se obtém respostas a questões que não seriam jamais colocadas em outros lugares. Aqui a herança da experiência humana é comunicada sob a forma mais “universal” possível, isto é, também a menos “concreta”, a menos pertinente em relação às interrogações pontuais, aleatórias ou rotineiras suscitada pelas situações triviais da vida. (FORQUIN, 1993).

A relação entre currículo e cultura tem sido examinada pelas teorias críticas do currículo, especialmente no que diz respeito à seletividade da cultura escolar.

Vamos partir da premissa segundo a qual a finalidade essencial da educação é a transmissão da cultura. Isso significa dizer que a educação é o processo pelo qual as novas gerações aprendem o modo de viver, pensar, sentir e sonhar os valores, as normas, as crenças da sociedade em que faz parte. Isso ocorre nos mais diversos espaços sociais, primeiramente na família, nas relações de vizinhança, pela religião, no trabalho e, também, pela educação escolar.

Mas será que a cultura transmitida na escola é a mesma que aprendemos nos outros espaços sociais? Evidentemente, é preciso reconhecer a especificidade da transmissão da cultura que ocorre nas instituições escolares. Afirmar que as escolas são instituições de transmissão da cultura, embora seja uma premissa aceita amplamente pelos educadores, compreende uma questão complexa.

Imagine uma situação que você seja responsável por coordenar o planejamento curricular, por decidir acerca do currículo a ser estabelecido na escola. O primeiro problema a ser enfrentado é definir o que deve ser ensinado. Quais aspectos da cultura devem ser selecionados?

A primeira dificuldade reside em ter em conta o próprio conceito de cultura. Tomemos, como exemplo, dois conceitos mais usuais encontrados no “Dicionário Básico de Filosofia”, de Hilton Japiassu e Danilo Marcondes.

Cultura serve para designar tanto a formação do espírito humano quanto de toda a personalidade do homem: gosto, sensibilidade, inteligência.

Esse primeiro conceito remete à ideia comum que associa cultura à “pessoa culta”. Isto é, há pessoas que possuem disposições e qualidades que as distinguem de outras pela ausência desses atributos. Em geral, “uma pessoa de cultura” é aquela pessoa instruída e que desenvolveu, devido a essa instrução, o seu gosto, o seu sentido crítico e o seu juízo de valor sobre assuntos diversos, especialmente aqueles vinculados à apreciação artística. Cabe então nos perguntarmos: é esse sentido de cultura que melhor designa a natureza da transmissão cultural da escola?

Continuemos nossa análise considerando a aceção descritiva e objetiva utilizada nas ciências sociais. Cultura, enquanto se opõe a natureza, possui um duplo sentido antropológico:

a) É o conjunto das representações e dos comportamentos adquiridos pelo homem enquanto ser social. Em outras palavras, é o conjunto histórico e geograficamente definido das instituições características de determinada sociedade designando “não somente as tradições artísticas, científicas, religiosas e filosóficas de uma sociedade, mas também suas técnicas próprias, seus costumes políticos e os mil usos que caracterizam a vida cotidiana” (Margareth Mead)

b) É o processo dinâmico de socialização pelo qual todos esses fatos de cultura se comunicam e se impõem, em determinada sociedade, seja pelos processos educacionais propriamente ditos, seja pela difusão das informações em grande escala, a todas as estruturas sociais, mediante os meios de comunicação de massa. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p.41)

Nesse sentido, a cultura praticamente se identifica com o *modo de vida* de uma população determinada, vale dizer, com todo esse conjunto de regras e comportamentos pelos quais as instituições adquirem um significado para os agentes culturais e através dos quais elas se encarnam em condutas mais ou menos codificadas (JAPIASSU; MARCONDES, 1990).

Nesse segundo conceito, a cultura é apresentada constituindo o modo de vida de uma população. Os mais variados aspectos compõem essa compreensão de cultura. Evidentemente, como observa Forquin (1993), nem todos os componentes da cultura são de igual utilidade e considerados relevantes para serem objetos de uma transmissão intencional e sistemática pelas escolas. Em que medida a Educação Básica transmite a cultura compreendida dessa forma?

Essas concepções de cultura, entre tantas outras existentes, mostram como é preciso empregar, com qualificação e clareza, o sentido de termos comumente utilizados e que são mais complexos do que aparentam ser.

Quando se afirma a responsabilidade da escola de transmitir a cultura, implica ter em vista que essa cultura não compreende toda a produção material e espiritual de uma sociedade, mas refere-se àquilo que, ao longo do tempo, foi considerado importante para ser perpetuado e transmitido às novas gerações. Essas considerações põem em destaque a especificidade e seletividade da cultura escolar.

2.4.1 O Currículo como produto de uma seleção no interior da cultura de uma sociedade

Essa é a ideia fundamental: todo currículo compreende uma seleção de elementos da cultura, considerados válidos para serem transmitidos nas escolas. Mas, quais elementos da cultura são selecionados? Pode-se dizer que são selecionados aqueles elementos considerados legítimos e que têm uma aprovação social. Evidentemente, essa seleção não ocorre destituída de relações de poder. Grupos de interesses são implicados nessa seleção; no entanto, como os sistemas educacionais envolvem a maior parte da sociedade, direta ou indiretamente, essa seleção é sempre passível de uma aprovação pública necessariamente.

Decisões sobre currículo são decisões que implicam escolhas fundamentadas em valores. Como sugere Forquin (1993), a ideia de educação e ensino é inseparável da ideia de um valor inerente à coisa ensinada. A esse respeito, são esclarecedoras as explicações do autor:

Isso significa dizer que a educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente uma cultura ou culturas (no sentido dos etnólogos e dos sociólogos): ela transmite, no máximo, algo da cultura, elementos de cultura, entre os quais, não há forçosamente homogeneidade, que podem provir as fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. (...) O que se ensina é, então, com efeito, menos a cultura do que esta parte ou esta imagem idealizada da cultura que constitui o objeto de uma aprovação social e constitui de qualquer modo sua “versão autorizada”, sua face legítima. Mas no interior mesmo do que é tido por legítimo no seio da cultura, isto é, na cultura

considerada como patrimônio intelectual e espiritual merecedor de ser preservado e transmitido, acontece também de fato que a educação escolar não consegue jamais incorporar em seus programas e seus cursos senão um espectro estreito de saberes, de competências, de formas de expressão, de mitos e de símbolos socialmente mobilizadores (FORQUIN, 1993, p. 15-16).

O reconhecimento dessa seleção cultural efetivadas pelas escolas tem sido reafirmado por vários estudiosos ingleses. Raymond Willians (apud APPLE, 1982, p. 15) destacou com profunda argúcia ao afirmar que “(...) a questão é sempre a seletividade, a forma em que, de todo um campo possível de passado e presente, escolhe-se como importantes determinados significados e práticas, ao passo que outros são negligenciados e excluídos”. Denis Lawton chegou a definir o currículo escolar como o produto de uma seleção no interior da cultura de uma sociedade.

A discussão sobre a seleção dos elementos culturais problematiza a afirmação aceita por muitos educadores, segundo a qual a finalidade da escola é transmitir o saber sistematizado. De fato, é especificidade das instituições escolares transmitirem conhecimentos, mas o que pode ser considerado conhecimento envolve saberes científicos, códigos, linguagens, valores, habilidades e capacidades.

Ampliar a discussão não significa esvaziar a função primordial da escola de transmissora de cultura, mas possibilitar aos professores uma compreensão mais clara sobre a complexidade do currículo e do trabalho docente.

Nesse sentido, adquire especial importância a noção de transposição didática, isto é, o trabalho de reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos aos alunos. Significa considerar o imenso trabalho realizado pelos professores no sentido de tornarem os conteúdos de ensino transmissíveis e assimiláveis pelos estudantes envolvendo a seleção dos conteúdos, a metodologia, as técnicas de motivação e a elaboração de atividades e exercícios entre outros aspectos implicados na aula.

Mas, afinal das contas, o que ensinar? Como selecionar os conteúdos? Como fazer a escolha dentre a produção cultural? A partir de que critérios?

De tempos em tempos essas discussões voltam à tona e se processam as reformas educacionais sempre tendo como foco principal o currículo. Que, como já mencionou Miguel Arroyo, é sempre um território de disputa.

2.5 DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A inclusão de novos conteúdos e matérias na Educação Básica é defendida por diferentes grupos sociais na sociedade brasileira. Políticos, intelectuais, educadores e associações da sociedade civil reivindicam a ampliação do currículo do ensino fundamental pedindo a atenção da administração do ensino para a inclusão de programas que atendam a educação para o trânsito, a aprendizagem da informática, a introdução do estudo da cultura negra, a educação para o consumo e para os direitos humanos, que se previna contra as drogas, que atendam aos novos saberes científicos, que prepare os alunos para as exigências do mundo do trabalho, que se preocupe com a deterioração do meio ambiente, entre outros.

Algumas experiências foram iniciadas antes mesmo da inclusão dos Temas Transversais no currículo da educação básica. Nas décadas de 1980 e 1990, foram implementados alguns programas de educação ambiental, direitos humanos e cidadania, orientação sexual, entre outros, nas redes públicas de ensino.

Não apenas no Brasil, mas em todos os países ocidentais, verifica-se um clamor social para que as escolas sejam um ambiente de socialização, em sentido amplo. Isso significa uma exigência maior sobre o trabalho docente.

Como definir o que é relevante e substancial no currículo?

A partir da pergunta fica evidente porque a decisão sobre a seleção do currículo compreende sempre um debate político e social, na medida em que definir o currículo para a escolaridade obrigatória significa tomar decisões sobre a base da formação cultural comum para todos os cidadãos. Essa definição educacional é substancialmente política.

Uma outra discussão importante em relação à seleção dos elementos da cultura que devem figurar no currículo é a premissa de Eisner (1978), segundo a qual os alunos aprendem aquilo que eles têm a oportunidade de aprender na escola. Segundo esse autor, as decisões a respeito dos conteúdos que comporão o currículo são decisões importantes, não apenas porque definem as oportunidades que os estudantes terão de aprendê-los, mas, também, porque definem, para os estudantes, o que é importante na escola.

A esse respeito, o tempo destinado a cada disciplina no horário escolar, expressa, claramente, o que é mais ou menos valorizado na escola. Nas séries iniciais do ensino fundamental não seria arriscado afirmar que cerca de 60% a 70% de todo o ensino formal é dedicado ao ensino da leitura e escrita e à matemática. Isso significa que, apesar de o currículo desse nível de ensino contemplar vários outros conteúdos, eles recebem pouca importância real

no planejamento e na prática dos professores. Quanto tempo é dedicado à música, às artes, à Educação física?

Cada vez mais, os professores têm dado prioridade às habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo e dedicado menos tempo aos estudos sociais, à ciência, à literatura, às excursões, entre outros, tão relevantes para a aprendizagem dos alunos. E não é apenas a quantidade de tempo devotada às diferentes áreas de conteúdo que indica o que é valorizado nas escolas, o horário em que um assunto é ensinado também diz muito sobre a relevância que ele possui.

O equilíbrio do currículo não é simplesmente, como assinala Eisner, um argumento pela representação equitativa dos elementos de cultura no currículo, mais um imperativo para favorecer os estudantes a aprenderem como expandir seus modos de consciência, que são dados pelos diferentes saberes ou conteúdos.

Significa admitir que cada uma das principais formas culturais, seja, arte, ciências, história, geografia e humanidades são sistemas simbólicos que os alunos utilizam a fim de obter conhecimento. Vale ressaltar que os processos simbólicos são os meios pelos quais a consciência é articulada, e são, também, os meios pelos quais aquilo que se tornou consciente pode ser publicamente compartilhado.

CAPÍTULO III – A RELAÇÃO CONHECIMENTO ESCOLAR E A VIDA COTIDIANA EM CAMETÁ-TAPERÁ

3.1 CONHECENDO A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE CAMETÁ-TAPERÁ

3.1.1 Contexto histórico-social da comunidade de Cametá-Tapera¹

Essa sessão tem o objetivo de mostrar as singularidades da Escola de Cametá-Tapera, a partir de sua comunidade, identificando sua historicidade e os traços principais de sua cotidianidade. A relevância da historicidade da comunidade foi um ponto central na pesquisa, uma vez que as análises no currículo de história e a construção do conhecimento escolar, a partir dessa disciplina, serviram de base para a compreensão do processo de integração ou não dos conhecimentos.

A história da comunidade de Cametá-Tapera está inserida no contexto da história mundial: no contexto das grandes navegações, da expansão marítima e comercial. Inicia com as discussões pela posse da Amazônia antes da descoberta do Brasil. Em 1494, o Papa Alexandre VI é obrigado a intervir nas disputas entre Portugal e Espanha pelas terras a serem descobertas do outro lado do Atlântico e assina o Tratado de Tordesilhas, dividindo essas terras entre as duas coroas. Essa divisão passa exatamente na Amazônia, onde a maior parte dela ficaria com a Espanha e somente o nordeste do Pará, atual zona bragantina, pertenceria a Portugal.

Mesmo com o Brasil já descoberto, a Amazônia continuou desconhecida, porque nenhuma das duas coroas às quais a Amazônia pertencia tinha interesse em explorá-la, pois naquele momento o mais importante eram suas colônias africanas e asiáticas. Porém, em 1542, a Amazônia é revelada ao europeu quando Francisco de Orellana, navegador espanhol, voltando das colônias nos Andes, entra no Vale descendo o Rio-Mar até a sua foz no Atlântico. Mais de 20 anos se passaram para que outra expedição voltasse a descer o Rio, e foi no decorrer dessa segunda penetração, que tinha como objetivo a descoberta do lendário país El-Dourado, que aconteceria o primeiro capítulo da luta histórica que daria início à conquista efetiva da Amazônia.

Como as terras da planície não eram ocupadas pelos seus “donos de direito”, já começava a despertar a cobiça daqueles que não foram beneficiados pelo Tratado de

¹ Trabalho de conclusão de curso de especialização em História da Amazônia com o título “Os cabanos na história. A memória do movimento: repercussão em Cametá”, de Vilma do Socorro Barroso Miranda (1995).

Tordesilhas. Assim, franceses, ingleses e holandeses começam a implantar feitorias em vários pontos do estuário do Amazonas.

Em 1580, unem-se as coroas portuguesa e espanhola e, com isso, desaparecem os limites demarcados pelos Tratado de Tordesilhas. Os espanhóis maravilhados com suas descobertas na América deixam a responsabilidade da colonização brasileira e, naturalmente, da Amazônia nas mãos dos portugueses, e, como estes vinham de vitoriosos combates contra os franceses no Maranhão, avançaram rumo à foz do Amazonas, a fim de livrar a Amazônia dos invasores estrangeiros.

É nesse cenário que acontecem os primeiros contatos do homem branco com os índios camutás. Era o ano de 1613 quando o conquistador francês Daniel de La Touche, senhor de La Ravardière, governador do Maranhão fizera uma incursão à foz do Amazonas. Ele entrou pelo Tocantins e plantou a bandeira da França na Aldeia dos Camutás. Uma incursão com a finalidade de expandir a conquista francesa, que não vingou, pois, as forças de Alexandre de Moura e Jerônimo de Albuquerque logo iniciaram a campanha de retomada de São Luís. Vencido o domínio francês no Maranhão, Alexandre de Moura, servindo-se do roteiro geográfico traçado por La Touche, organizou a expedição de Francisco Caldeira Castelo Branco, que saiu do Maranhão a 25 de dezembro de 1615 para fundar a cidade de Belém, fato que ocorreu a 12 de janeiro de 1616.

Fundada a cidade de Belém naquela data, logo no ano seguinte, em 1617, chegava a primeira missão religiosa com a finalidade de pacificar a tribo dos índios tupinambás, o que ajudaria os portugueses na conquista da nova terra. Essa missão religiosa era constituída por quatro frades da Ordem dos Franciscanos da Casa de Santo Antônio de Portugal. Entre esses estava o Frei Cristóvão de São José, que desempenhou importante e decisivo papel na formação do primeiro núcleo cametaense.

Frei Cristóvão de São José, que escolhera o Rio Tocantins para iniciar o seu trabalho religioso de evangelização dos índios, em 1617 deixou Belém e tomou o rumo do Tocantins em uma canoa de remeiros até chegar a aldeia dos Camutás, localizada na ribanceira da atual Cametá-Tapera.

A catequização dos índios Camutás não foi fácil. Só três anos depois da chegada de Frei Cristóvão de São José é que a tribo se muda para perto da igreja de palha já construída. O cruzeiro de acapu e o arraial em frente já mostram a formação de um pequeno povoado. A partir dessa constituição, a Aldeia passa a chamar-se Vila Viçosa de Santa Cruz dos Camutás. Isso ocorre em 1620.

A fundação oficial da Vila se dá em 24 de dezembro de 1635, quando Feliciano Coelho de Carvalho recebe de seu pai, o então governador Francisco Coelho de Carvalho, um alvará datado de 1633 que lhe concedia a donataria. Essa capitania abrangia a região Tocantina, as donatarias do Cayeté, Gurupá e Xingú, com sede na então Vila Viçosa de Santa Cruz dos Camutás, por ser o lugar mais defensável das referidas terras.

No mesmo ano de sua fundação como Vila, ocorre em Cametá a famosa expedição do padre jesuíta Antônio Vieira ao alto Tocantins. Essa expedição pretendia estender a catequese a outros grupos indígenas.

A respeito da expedição de Pedro Teixeira e do padre Antônio Vieira, que saíram de Cametá quase na mesma época, tinham sua razão de ser. Cametá se destacava nessa região por ser um porto militar do Pará, e, por isso mesmo, algumas expedições fluviais com objetivos de combate ou de exploração eram preparadas aqui, não sendo também por acaso que Pedro Teixeira escolhera Cametá para o centro de suas operações.

Correndo a fama de que os índios camutás eram bons flecheiros e fabricavam canoas de grande porte com perfeição, valeu-se Pedro Teixeira do desenvolvimento artesanal dos camutás e aliciou, ainda, cerca de mil desses nativos para seguirem com ele na grande expedição pelo rio Amazonas.

Setenta e sete anos após a sua fundação, a Vila Viçosa de Santa Cruz dos Camutás continuava no seu lugar de origem – Cametá-Tapera – e, naquela época, a Vila já contava com uma igreja e quatro pequenas ruas.

Com o tempo passou-se a notar que, de ano para ano, pela ação das chuvas, a ribanceira da vila desmoronava, comprometendo a segurança de seus habitantes. Com isso, os moradores logo procuraram outro lugar de solo mais sólido e com menos perigo para a segurança coletiva.

Em 1702, fez-se a mudança para onde é hoje a cidade de Cametá, mas somente em 20 de novembro de 1713 a Câmara Municipal toma posse do novo patrimônio territorial, instalando-se oficialmente.

Podemos perceber, a partir do contexto histórico da localidade de Cametá-Tapera, o quanto sua história é importante para o município de Cametá, assim como para o estado do Pará. Por isso, consideramos que essa história poderia estar contida no currículo escolar, pois faz parte da história do Brasil, do Pará e de Cametá. Quando consideramos especificamente o conteúdo curricular da disciplina História, esse conteúdo ganha ainda mais relevância por sua estrutura disciplinar.

No decorrer da pesquisa conversando com os alunos, perguntando sobre suas dificuldades, alguns alunos responderam que a maior dificuldade nos estudos está nos conteúdos que, para eles, é muito difícil e sem sentido. O aluno diz:

Eu venho para a escola porque eu sou obrigado pela minha mãe, mas eu não gosto de estudar. Eu não consigo aprender. Matemática é muito difícil as outras matérias não são importantes, só gosto de educação física, quando a gente vai jogar bola na praia. (al/7)

Analisando as falas dos alunos, percebemos como é difícil encontrar sentido quando o assunto tem que obedecer a uma sequência didática, onde o conteúdo é definido a partir de uma lógica teórica, no caso específico do conteúdo de História, é quando temos que transformar o arcabouço de conhecimentos históricos em uma linguagem didática mais acessível aos alunos. Sobre os assuntos estudados uma resposta recorrente era: esse assunto não cai no ENEM ou é assunto do vestibular? Não há relação dos assuntos com a vida deles, questões como valores, aprender no sentido de fortalecer seus laços de identidade, aprender como condição para uma vida mais feliz, mais democrática, mais justa não são consideradas. Eles têm noção que a educação pode lhes proporcionar uma vida melhor, mas esse sentido é econômico.

O conteúdo da disciplina História, a partir da história daquela comunidade, poderia trazer aos alunos um fortalecimento de identidade com sua comunidade. A partir desse fortalecimento, o aluno pode criar uma relação de afetividade com sua gente e com seu lugar, o que lhe proporcionaria uma vida mais ativa, no sentido de contribuir mais no espaço onde ele desenvolve suas atividades cotidianas, como estudar, brincar, rezar e, até mesmo, trabalhar.

3.1.2 Contexto educacional

Dados do INEP 2015 – Prova Brasil da Escola de Ensino Fundamental de Cametá-Tapera

Nível Socioeconômico: Médio Baixo

Formação Docente: Anos Iniciais: 100% (Todos os professores do ensino fundamental menor (1º ao 5º ano) tem formação adequada. 100% dos professores são formados em pedagogia e alguns com especialização). Anos Finais: 77% (No ensino fundamental maior (6º ao 9º ano) apenas 77% têm formação adequada para a disciplina que ministra. 23% dos professores não tem habilitação na disciplina que ministra e complementa a carga horária com outra disciplina para a qual não tem habilitação)

Analisando o contexto socioeconômico, percebemos que a escola de Cametá-Tapera tem, entre seu alunado, crianças carentes. Em sua entrevista, a diretora afirma que a maioria dos alunos da escola vem da região das ilhas e da zona rural de Cametá-Tapera. Nesse sentido,

ela salienta três questões interessantes: a maioria é beneficiária do Bolsa Família; eles necessitam de transporte escolar e muitos vêm para a escola por causa da merenda.

Assim, uma escola que possibilite um aprendizado humanizado para o aluno ainda está longe da realidade da escola de Cametá-Tapera. O acesso é difícil, nem sempre eles podem contar com o transporte escolar, a permanência desse aluno é deficiente, a merenda escolar, que poderia mantê-lo na escola, não é constante e, como consequência disso tudo, o sucesso dessa criança como aluno não se efetiva.

Os outros dados educacionais são mais positivos, uma vez que os professores que trabalham na escola são formados, em sua maioria, na área em que atuam e, dessa forma, podem colaborar na implementação de projetos educacionais, no sentido de superar os problemas que a escola enfrenta.

Quadro 02 – Distribuição percentual dos alunos do 9º ano do ensino fundamental por nível de proficiência em língua portuguesa

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Sua Escola	23,33%	30,00%	30,00%	13,33%	3,33%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Escolas similares	27,95%	24,12%	21,46%	16,33%	7,32%	1,83%	0,86%	0,13%	0,00%

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Total Município	30,36%	22,68%	20,44%	16,14%	6,68%	2,50%	1,08%	0,12%	0,00%
Total Estado	21,93%	18,61%	20,98%	17,95%	11,90%	6,06%	2,09%	0,47%	0,01%
Total Brasil	16,74%	13,52%	17,32%	18,53%	16,17%	11,10%	5,01%	1,43%	0,18%

Quanto maior o número, mais alto é o nível de proficiência. Verificamos nos quadros acima a escola de Cametá-Tapera comparada com escolas similares e comparada com as escolas do município, do estado e do país. Verificamos os seguintes dados: a partir do nível 5, a escola zerou em proficiência em língua portuguesa, enquanto que as escolas similares foram até o nível 7, assim como o total do município. O total do Pará e o do Brasil atingiram o nível 8, mas com o número muito baixo com menos de 1% dos alunos do estado e do país estão proficientes em língua portuguesa. Resumindo, o nível de aprendizagem dos alunos da Escola de Cametá-Tapera em proficiência em língua portuguesa, segundo os dados acima, é muito baixo. Esse resultado é facilmente verificado nas salas de aula, onde os alunos não sabem ler, escrevem muito mal e têm grande dificuldade de interpretação. É recorrente, nas reuniões de professores, o discurso de que os alunos do Ensino Fundamental maior (6º ao 9º ano) não estão alfabetizados, e diretora e professores de português, pedindo ajuda aos pais para que ajudem as crianças a fazer cópia e as incentivem a ler. Quanto à escrita, na reunião com os pais, todos os professores

das mais variadas disciplinas reclamam da letra dos alunos, pois ninguém entende o que muitos deles escrevem.

Quadro 03 – Distribuição dos alunos por nível de proficiência em matemática

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
Sua Escola	16,67%	13,33%	36,67%	26,67%	6,67%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Escolas similares	21,09%	28,40%	25,06%	14,98%	7,65%	2,10%	0,42%	0,29%	0,00%	0,00%

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
Total Município	25,28%	25,54%	23,65%	15,72%	6,72%	2,47%	0,32%	0,31%	0,00%	0,00%
Total Estado	18,52%	22,88%	23,76%	17,79%	10,44%	4,37%	1,61%	0,42%	0,20%	0,01%
Total Brasil	12,41%	16,48%	19,35%	18,58%	15,01%	9,44%	5,15%	2,41%	0,88%	0,28

Quanto maior o número, mais alto é o nível de proficiência. Verificamos, nos quadros acima, a escola de Cametá-Tapera comparada com escolas similares e comparada com as escolas do município, do estado e do país. Verificamos os seguintes dados: a partir do nível 4, a escola zerou em proficiência em matemática. As escolas similares também zeraram a partir do nível 8, assim como o total do município. O total do estado e o do país atingiram o nível 9, mas com o número muito baixo com menos de 1% dos alunos do Pará e do Brasil estão proficientes em Matemática. Resumindo: o nível de aprendizagem dos alunos da Escola de Cametá-Tapera, em proficiência em matemática, segundo os dados acima, é muito baixo. Os dados informam o que se percebe na prática, quando perguntamos aos alunos qual a disciplina que você não gosta. 90% deles afirmam que é matemática. Os conhecimentos abstratos da disciplina e a forma como é retratada pela escola e pelos professores, o tom de cientificidade que é creditado a ela tem como resultado o que é demonstrado nos números acima. Por essa metodologia empregada pelos testes que avaliam apenas competências e habilidades, os alunos têm pouco conhecimento matemático.

3.1.3 Aprendizado dos alunos na escola

Nesta sessão apresentamos os dados de aprendizado dos alunos de Cametá-Tapera, comparando com outras escolas com igual nível socioeconômico. O que queremos mostrar a partir desses dados é que, muitas das vezes, a deficiência não está na escola, mas no sistema educacional, pois, por mais que os dados sejam diferentes em algumas escolas, as referências de aprendizado são muito baixas em todos os níveis, seja por escola, cidade, estado ou mesmo país.

Com base nos resultados da Prova Brasil 2015, é possível calcular a proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar.

Português, 9º ano – 3%. É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano. **Dos 16 alunos, 1 demonstrou o aprendizado adequado.**

Matemática, 9º ano – 0%. É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 9º ano. **Dos 16 alunos, 0 demonstrou o aprendizado adequado.**

Obs: Referência 70% – Essa é a proporção de alunos que deve aprender o adequado até 2022, segundo o movimento *Todos Pela Educação*.

Quando analisamos quantitativamente o nível de aprendizagem dos alunos, os resultados são desastrosos, uma vez que observamos que o aluno vai para a escola, mas não consegue aprender. O que está dificultando esse aprendizado?

3.1.4 Comparando o aprendizado de Cametá-Tapera (EMEF)

Comparando as informações sobre o aprendizado no Brasil, no Pará, em Cametá e nas outras escolas, observamos o resultado para cada disciplina e etapa escolar.

3.1.4.1 Leitura e interpretação de textos 9º ano

Apresentamos, a seguir, as informações sobre o aprendizado da leitura e interpretação de textos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

De Cametá-Tapera (EMEF) – 3%: É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano. Dos 16 alunos, 1 demonstrou o aprendizado adequado.

Brasil – 30%: É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano na rede pública de ensino. Dos 2.097.630 alunos, 629.427 demonstraram o aprendizado adequado.

Pará – 20%: É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano na rede pública de ensino. Dos 75.131 alunos, 14.749 demonstraram o aprendizado adequado.

Cametá – 12%: É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano na rede pública de ensino. Dos 698 alunos, 78 demonstraram o aprendizado adequado.

Comparando o nível de aprendizado em leitura e interpretação de texto, observamos que o nível de aprendizagem da Escola de Cametá-Tapera é muito baixo apenas 3% dos alunos aprenderam adequadamente a ler e interpretar textos, se comparado com os alunos do Brasil, a porcentagem é de 30% dos alunos do Ensino Fundamental maior aprenderam adequadamente a ler e interpretar texto. Ainda fica muito distante quando a comparação é feita com as escolas estaduais de Ensino Fundamental maior; o número de alunos que aprenderam adequadamente as habilidades de leitura e interpretação de textos foi de 20%, bem acima se comparado com os 3% de Cametá-Tapera. Ainda na mesma comparação, analisamos o percentual de alunos da rede municipal: no total 12% dos alunos do município de Cametá são proficientes em leitura e interpretação de textos. Nesse contexto, percebemos um baixo nível de aprendizado em leitura e interpretação de textos na escola de Cametá-Tapera e buscamos, por meio desta pesquisa, compreender por que esse fenômeno ocorre na escola pesquisada.

3.1.4.2 Matemática 9º ano

Comparando os resultados em relação à proficiência em matemática, observamos o seguinte:

De Cametá-Tapera (EMEF) 0%: É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 9º ano. Dos 16 alunos, 0 demonstrou o aprendizado adequado.

Brasil – 14%: É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 9º ano na rede pública de ensino. Dos 2.097.630 alunos, 291.218 demonstraram o aprendizado adequado.

Pará – 6%: É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 9º ano na rede pública de ensino. Dos 75.131 alunos, 4.440 demonstraram o aprendizado adequado.

Cametá – 4%: É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 9º ano na rede pública de ensino. Dos 698 alunos, 28 demonstraram o aprendizado adequado.

Verificando os dados do aprendizado de matemática, percebemos, à primeira vista, que, mesmo a nível nacional, 14%, estadual, 6%, e municipal, 4%, a proficiência em matemática é muito baixo. Quando comparamos esses números com os da Escola de Cametá-Tapera – 0% – percebemos a “tragédia” que é o ensino da matemática. A partir desses dados, podemos perguntar: por que nossos alunos têm tanta dificuldade nas habilidades matemáticas? Será que as dificuldades advêm da cientificidade da disciplina, por vezes muito abstrata? Ou será que a disciplina não se comunica com a vida prática dos alunos?

3.1.5 A Escola de Cametá-Tapera (EMEF) e as duas escolas do mesmo município, cujos alunos possuem nível socioeconômico (NSE) semelhante

Nossa Senhora Aparecida (EMEF) – 0%: É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 9º ano. Dos 33 alunos, 0 demonstrou o aprendizado adequado.

Professora Edith de Carvalho Pontes (EMEF) – 0%: É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 9º ano. Dos 29 alunos, 0 demonstrou o aprendizado adequado.

Fonte: Prova Brasil 2015, Inep. Classificação não oficial.

Na comparação com outras escolas do município com o mesmo nível socioeconômico, observamos que o problema é recorrente. O nível de aprendizado na resolução de problemas matemáticos é inexistente. A partir desses dados, podemos considerar que a questão socioeconômica pode estar contribuindo para essa deficiência. Mas como verificar isso? Se a situação econômica justifica o baixo rendimento dos alunos, há que se refletir sobre questões educacionais atreladas aos suportes que a escola deve oferecer aos alunos para que a educação se efetive na prática.

Quadro 04 – Proporção de alunos com atraso escolar de 2 anos ou mais, para todo o ensino básico, de 2006 até 2015

Ano	Distorção Idade-Série
6º ano	74%
7º ano	57%
8º ano	56%
9º ano	61%
Anos finais (6º ao 9º ano)	Total – 64%

Aqui percebemos que a distorção idade-série da escola de Cametá-Tapera é muito alta. Todas as séries têm o índice de distorção idade-série acima de 50% e, no 6º ano, esse índice chega a mais de 70%. Diante dos dados, perguntamos: por que os alunos da escola de Cametá-Tapera não acompanham as séries na idade certa? O que está atrasando esses alunos?

Quadro 05 – Proporção de alunos com reprovação ou abandono em 2015, segundo indicadores do INEP

Anos Finais	Taxas de rendimento em 2015		
	Reprovação	Abandono	Aprovação
6º ano	38,2% 13 reprovações	8,9% 4 abandonos	52,9% 18 aprovações
7º ano	8,7% 3 reprovações	8,7% 3 abandonos	82,6% 19 aprovações
8º ano	6,3% 2 reprovações	18,7% 3 abandonos	75,0% 12 aprovações
9º ano	0,0% nenhuma reprovação	0,0% nenhum abandono	100,0% 31 aprovações

Quanto às questões de aprovação, reprovação e evasão, o que percebemos é uma distorção de dados. No geral, 15,4% dos alunos são reprovados, 7,7 abandonam a escola e 76,9% são aprovados. Nos dados acima, percebemos que os alunos não aprendem matemática e um percentual muito baixo tem compreensão das habilidades de leitura e interpretação de textos. Mas, no final, 76,9% dos alunos são aprovados. Então, qual é o nível desse conhecimento? Sob que parâmetros os alunos são avaliados?

Um dado interessante está nos números que mostram a aprovação, a evasão e a reprovação por série. Observamos que, quando o aluno entra no 6º ano, o nível de reprovação dos alunos é alto – 38% – e a aprovação é quase a metade – apenas 52,9%. Outro dado interessante é do 9º ano, onde observamos que os números são o equivalente a uma escola ideal: onde não há reprovação e nem evasão e todos os alunos são aprovados 100%. No entanto, parece que os dados acima desmentem as estimativas dos números dos anos finais do Ensino Fundamental, pois eles apontam uma escola que expulsa o aluno, que seleciona os mais aptos, e inclui apenas aqueles que conseguem desenvolver as habilidades e competências que a escola exige. Nesse sentido, os que não se enquadram vão ficando pelo meio do caminho.

3.2 “CURRÍCULO”, “IDENTIDADE CULTURAL” E “CONHECIMENTO ESCOLAR”: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES

Uma das indagações mais fortes e o que, de certa maneira, nos levou à pesquisa, foi nossa inquietação quanto à dificuldade no processo de aprendizagem dos alunos na disciplina História. Considerávamos que os conteúdos curriculares de História eram assuntos que, se bem contados, despertariam o interesse dos alunos. Com a experiência nos vêm a constatação de que a nossa consideração estava equivocada e, por mais que, enquanto docente, nos esforçássemos, não despertávamos o interesse do aluno.

Assuntos como, por exemplo, as civilizações clássicas – Grécia e Roma – eram transformados em assuntos demasiadamente maçantes e, algumas vezes, os alunos consideravam sem sentido. Não compreendíamos, enquanto responsáveis pela disciplina, por que o aluno não se interessava por assuntos que iriam discutir valores tão nobres quanto a democracia e o direito. Durante todo o ano letivo, essas interrogações acompanhavam nossas aulas. Com a experiência da sala de aula e as leituras para compreender o processo ensino-aprendizagem, ocorreu-nos o seguinte questionamento: “meu aluno tem dificuldade, porque eu, como professora, não consigo fazer a integração entre seus conhecimentos; o conhecimento do meu aluno – o que ele sabe, como ele vive, o que ele pensa –, com o conhecimento científico – os conteúdos curriculares da escola, do livro didático”.

A partir dessas inquietações e de nossas análises teóricas, pautadas nos autores do campo do currículo, definimos como objeto de pesquisa o conhecimento escolar, por considerar um tema central no estudo do currículo e por considerar que tal prática poderia se efetivar integrada ao arcabouço cultural construído ao longo das nossas vivências. Nesse sentido, tendo como referência nossas indagações a respeito de se “trabalhar com a identidade do aluno” no interior do currículo de História, e suas relações possíveis com o conhecimento escolar, consideramos importante analisar algumas propostas curriculares, antes de avaliar as respostas concedidas pelos entrevistados.

Os documentos escolhidos para fazer parte dessa análise são: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (BRASIL, 1998), e as Orientações Curriculares de História (CAMETÁ, 2017). Selecionamos apenas estes, uma vez que são os documentos que, de certa forma, orientam o trabalho e a prática docente dos professores. Porém, antes de concentrar nossa atenção para tais documentos, avaliamos como pertinente tecer alguns comentários breves sobre as políticas de

Currículo, assim como analisar dois outros documentos sobre educação pertinentes para a discussão: a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96.

Assim, essa seção tem o objetivo de observar, a partir das leis, como se processa o encaminhamento das questões legais quanto ao currículo, os conteúdos e como essas leis situam a questão do conhecimento escolar integrado à vida cotidiana do aluno.

A Lei, por si, não muda a realidade, mas indica caminhos, orienta o cidadão e a sociedade dos seus direitos, propiciando a exigência do que nela está contido.

O Direito Educacional, enquanto conjunto de normas, princípios, leis e regulamentos que versam sobre as relações de alunos, professores, administradores, especialistas e técnicos envolvidos, mediata ou imediatamente, no processo ensino-aprendizagem, reúne normas de todas as hierarquias: leis federais, estaduais e municipais, portarias e regimentos que disciplinam as relações entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O Direito Educacional enfatiza, assim, três contornos principais: a) o conjunto de normas reguladoras dos relacionamentos entre as partes envolvidas no processo-aprendizagem; b) a faculdade atribuída a todo ser humano e que se constitui na prerrogativa de aprender, de ensinar e de se aperfeiçoar e c) o ramo da ciência jurídica especializado na área educacional.

A Educação, enquanto Direito Social, está na Constituição Federal, que reza, no seu Art. 6º, que “são direitos sociais: a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. No Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A Educação é direito público subjetivo, e isso quer dizer que o acesso ao ensino fundamental é obrigatório e gratuito; o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público (federal, estadual, municipal), ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. Compete ao Poder Público recensear os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/96, a Educação Básica compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. As suas modalidades são: educação especial, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação indígena, educação do campo.

A competência do Sistema Federal é elaborar o Plano Nacional de Educação e assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar em todos os níveis e sistemas de educação. Ao Sistema Estadual cabe assegurar o ensino fundamental e oferecer com prioridade o Ensino Médio. Cabe ao Sistema Municipal assegurar o Ensino Infantil e oferecer com prioridade o Ensino Fundamental.

A LDBEN 9394/96 assinala como diretrizes: a inclusão, a valorização da diversidade, a flexibilidade, a qualidade e a autonomia, assim como a competência para o trabalho e a cidadania.

A flexibilidade que a LDBEN oferece é garantida à escola, ao professor e ao aluno através de: recuperação paralela, Art.24; progressão parcial, Art.24; avanços em cursos e séries, Art.24; aproveitamento de estudos, Art.24; organização da escola: séries, semestres, ciclos, módulos, Art.23; organização das turmas: idade, série, Art.24; currículo: 25% parte diversificada totalmente organizada pela escola, Art.26 e Art.27.

A competência para o trabalho e exercício da cidadania é garantida no artigo 22 da LDBEN, quando o trabalho é entendido como produção cultural, artística, social e econômica e cidadania é entendida como resultado da formação integral do sujeito, ou seja, a formação ética, estética, política, cultural e cognitiva.

Devemos lembrar que existem outras reivindicações que se impõem no mundo contemporâneo, como, por exemplo, a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e a capacidade de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Poderíamos aqui elencar citações sobre o direito à educação, sem querer, no entanto, “fechar questão”, colocaremos em foco, a necessidade de proposta de uma política educacional que contemple uma decisiva revisão das condições salariais dos professores, com aumentos reais para os ativos e inativos, assim como uma estrutura de apoio que favoreça o desenvolvimento do trabalho educacional.

No campo educacional, predominaram, por um longo tempo, as perspectivas que consideravam as políticas curriculares a partir da ação do Estado, estabelecendo, assim, uma relação verticalizada de poder, na qual as escolas seriam meras implementadoras dessas políticas, ocupando uma posição completamente subordinada. Neste modelo, de interpretação, a política institucional do Estado era percebida como capaz de determinar as relações sociais e os processos culturais, ao sustentar a estrutura econômica da sociedade, colocando seu marco de atuação como onipotente (LOPES, 2011).

Buscando contestar essa análise, outras leituras vêm consolidando nosso ponto de vista deslocando o foco de forma a concentrar nossa investigação nas instituições escolares, analisando como estas aplicam ou resistem às propostas curriculares implementadas pelo Estado nos espaços das salas de aula, ressaltando suas relações com o contexto mais macro.

Em diálogo com estudiosos do campo do currículo (APPLE, 2004; YOUNG, 2007), cujas pesquisas têm como foco as políticas curriculares, pensamos como Lopes (2006), que a adoção desses parâmetros não traz contribuições relevantes para as reflexões na área da Educação, visto que a exclusividade conferida às ações do Estado e o isolamento das instituições escolares das relações políticas e sociais mais amplas geram resultados restritos os quais não conseguem dar conta da complexidade desse assunto.

Assim, consideramos mais produtivo investigar as políticas educacionais em particular as do campo do currículo a partir da apropriação de noções como, currículo, identidade cultural e conhecimento escolar, dentro do contexto das contradições da sociedade capitalista.

As análises constantes das políticas curriculares são produtoras de discursos variados, caracterizados pela interpretação de sentidos nos diferentes momentos da produção desses textos. No que se referem aos sentidos de conhecimento escolar, discutidos pelas diferentes políticas, entram em disputa as concepções relativas ao que se entende como conhecimento legítimo, às relações de poder e aos interesses envolvidos na produção desse conhecimento, a partir de negociações e lutas entre discursos culturais em que a resistência e a dominação não ocupam posições fixas nem se referem a sujeitos específicos (LOPES, 2006).

Consideramos que as políticas de currículo devem ser analisadas não de forma unilateral, focando em apenas um dos lados da moeda, mas refletindo sempre as diferentes vozes e os distintos interesses que estão sempre na luta pela hegemonização de valores.

A principal contribuição desse tipo de abordagem para esta pesquisa é possibilitar pensar a questão (da “identidade do aluno” e do “conhecimento escolar”), a partir do cotidiano e do fazer do dia a dia da comunidade, na qual a escola está inserida, o espaço onde se desenvolvem as lutas hegemônicas pela ocupação do lugar do “universal”. Assim, é imprescindível pensar que sentidos estão sendo considerados nas propostas curriculares analisadas, já que os vemos como elementos importantes para a articulação em torno de um ponto central da pesquisa: a construção do conhecimento escolar.

Desta forma, cabe construir algumas indagações para se refletir de forma mais consistente as articulações entre os temas discutidos: Como, de que forma a “identidade cultural do aluno” aparece nesses documentos? Como se articulam “ensino de História” e “identidade

cultural do aluno”? E como essa relação aparece nos manuais curriculares dessa disciplina? O que seria um ensino de História voltado para o interesse do aluno? Como o conhecimento do conteúdo de história aparece nas falas dos entrevistados? Ele ocupa um papel central em diálogo sobre a “identidade cultural do aluno” e o “conhecimento escolar”?

No processo de análise dos dados, no que se refere aos documentos curriculares, foram aparecendo indagações que nos incitavam a procurar respostas, nem sempre possíveis, a partir dos documentos que tínhamos em mãos, mas consideramos que os questionamentos são sempre válidos no decorrer da pesquisa, uma vez que eles nos conduzem a novos estudos no intuito de encontrar respostas.

Mais especificamente, no que concerne ao objeto da pesquisa, concentramos a análise na parte introdutória desses textos em que aparecem categorias como “conhecimento escolar” e “identidade cultural do aluno” e, na seção referente aos conteúdos (do Ensino Fundamental maior - 6º ao 9º ano), para compreender quais conhecimentos históricos assumem uma posição hegemônica em relação ao total dos conteúdos da disciplina História do Ensino Fundamental maior e como eles fazem relação com o “conhecimento escolar” e “identidade cultural do aluno”. Diz o documento:

Art. 9º O currículo do ensino fundamental é entendido, nesta resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (BRASIL, 2013, p. 132).

Este estudo apontou que, em tais documentos, a concepção de História, como a disciplina responsável pela formação de cidadãos críticos, continua predominando. É interessante notar que neles prevalece um ponto de vista sobre essa disciplina que busca se distanciar daquele ensino tradicional, mais voltado para a memorização de nomes, datas e fatos, em que não havia conexões com problemáticas atuais. A perspectiva historiográfica (positivista, eurocêntrico, linear) tende a produzir um conhecimento histórico escolar distante da realidade do aluno, que pouco contribui para a formação de cidadãos críticos.

Para tanto, a escola possui hoje uma condição de produtora de sentido, ao mediar que cada indivíduo reconstrua conscientemente seu pensamento e ação por meio de um processo coletivo, descentralizando e refletindo sobre a própria experiência e a dos demais. Proporcionando assim autonomia intelectual para que possam analisar criticamente os processos e os conteúdos socializados, recebidos e articulados em um âmbito totalizador. Nesta perspectiva, que se define a organização do processo de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural, o qual precisa ser entendido por todos na

escola, na questão da organização dos conteúdos, no planejamento e na sua metodologia. O espaço da escola deve ser visto como um lugar feito para ensinar e aprender, pois não podemos mais nos ocultar com concepções que só levam ao empobrecimento do ensino básico, nas quais ficam expostas teorias que não condizem com a prática. (CAMETÁ, 2017).

O trecho acima nos possibilita visualizar a pretensão da proposta curricular da SEMED/Cametá em produzir novos sentidos para esse conhecimento. Assim, percebe-se a insistência em caracterizá-lo como um saber cujos conteúdos (em diálogo com a realidade dos alunos) possibilitam a inserção dos estudantes da Educação Básica no mundo onde habitam, tornando-os cidadãos, agentes de inclusão e de promoção social.

Assim, como a Proposta Curricular da SEMED/Cametá, os PCN também fornecem entendimentos sobre a disciplina escolar História que, no geral, concilia-se com a perspectiva adotada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Essa intencionalidade não é, contudo, esclarecedora nela mesma. É necessário que a escola e seus educadores definam e explicitem para si e junto com as gerações brasileiras atuais o significado de cidadania e reflitam sobre suas dimensões históricas. (BRASIL, 1998, p. 36).

Os documentos revelam traços em comum a respeito da possibilidade de considerarmos o termo “cidadania” como ponto central, capaz de se articular com outras unidades curriculares do conteúdo de História. Isso possibilita a utilização do tema como transversal, podendo, dessa forma, transitar por outras disciplinas, no sentido de se tornar um dos valores capitais da escola na formação do aluno. Alunos e professores são concebidos como sujeitos que produzem conhecimento na sala de aula, e esse conhecimento deve ser elaborado de forma a colaborar para a formação de indivíduos capazes de atuar numa sociedade democrática e de intervir na realidade onde vivem.

O sentido que se pretende determinar para o conhecimento escolar é aquele que, em um primeiro momento, deve refletir sobre a realidade do aluno para, posteriormente, contribuir para que atuem de forma consciente e participativa na sociedade, como cidadãos críticos. Assim, coloca-se como função primordial para o ensino de História, no século XXI, a preparação e a conscientização dos alunos para a cidadania.

A categoria “ensino de História” pode ser relacionada, assim, com a expressão “identidade do aluno” e incorporada a outra categoria, que se organiza em torno do termo

“realidade local”. No que se refere às categorias analisadas, as denominações se articulam com elementos como “conhecimento escolar”, “participação crítica”, “direitos”, “democracia”, “identidades”, “alunos como sujeitos históricos”, “igualdade”, “inserção no mundo de trabalho”, dentre outros.

As políticas curriculares, como foi visto anteriormente, englobam diversas reivindicações, que vão sendo incorporadas nas discussões ocorridas nos processos de construção desses textos. Logo, ao mesmo tempo em que se encontra uma posição universal e hegemônica acerca do papel da cidadania e do ensino, voltado para a realidade dos alunos no Currículo de História, no processo de construção do conhecimento, o sentido de “cidadania” abarca demandas específicas de alguns grupos que comprovam as múltiplas disputas no campo social.

É relevante perceber que há uma preocupação com a educação integrada à vivência local dos alunos, essa preocupação é descrita e vem sendo reinterpretada nas propostas curriculares de História. É perceptível nessas propostas a defesa de um ensino voltado para a formação de cidadãos críticos, contextualizado com a realidade dos estudantes, fortalecendo a articulação em torno de um ponto central que seria “a construção do conhecimento no ensino de História”.

Uma leitura atenta dos documentos revela que os currículos de História se articulam com diferentes demandas, fazendo com que um mesmo nome apresente variados entendimentos, em alguns momentos, mostrando que os processos de agrupamentos e de reinterpretação ocorridos nas políticas curriculares articulam-se a demandas heterogêneas, havendo discrepâncias nas conclusões em torno de determinado tema.

As questões da formação/consolidação das identidades, a construção do conhecimento escolar, o cotidiano dos discentes e a preparação para a vivência em uma sociedade democrática são categorias que aparecem em todos os documentos. Entretanto, é válido ressaltar como certos discursos sobre a cidadania, em algumas circunstâncias, sobrepõem-se em relação aos outros em cada um desses manuais curriculares, ocupando um papel hegemônico. Os trechos transcritos abaixo traduzem a dinâmica desses processos de significação:

(...) a educação é um direito civil por ser garantida pela legislação brasileira como direito do indivíduo, independentemente de sua situação econômica, social e cultural. O direito político, indo muito além do direito de votar e ser votado, está relacionado com a inserção plena do conjunto de indivíduos nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública. Implica, ainda, o reconhecimento de que os cidadãos, mas do que portadores de direitos, são criadores de novos direitos e de novos espaços para expressá-

los. A educação, é portanto, também um direito político porque a real participação na vida pública exige que os indivíduos, dentre outras coisas, estejam informados, saibam analisar posições divergentes, saibam elaborar críticas e se posicionar, tenham condições de fazer valer suas reivindicações por meio do diálogo e de assumir responsabilidades e obrigações, habilidades que cabem também à escola desenvolver. Outrossim, importância é dada também à educação por razões políticas associada à necessidade de preservar o regime democrático. (BRASIL, 2013, p. 105)

Do ponto de vista da historiografia e do ensino de História, a questão da cidadania tem sido debatida como um problema fundamental das sociedades deste final de milênio. Se em outras épocas a sua abrangência estava relacionada principalmente à questão da participação política no Estado, aliando-se à questão dos direitos sociais, hoje sua dimensão tem sido sistematicamente ampliada para incluir novos direitos conforme as condições de vida do mundo contemporâneo. Têm sido reavaliadas as contradições e tensões manifestas na realidade ligadas ao distanciamento entre os direitos constitucionais e as práticas cotidianas. Assim, a questão da cidadania envolve hoje novos temas e problemas tais como, dentre outros: o desemprego; a segregação étnica e religiosa; o reconhecimento da especificidade cultural indígena; os novos movimentos sociais; o desrespeito pela vida e pela saúde; a preservação do patrimônio histórico-cultural; a preservação do meio ambiente; a ausência de ética nos meios de comunicação de massa; o crescimento da violência e da criminalidade. (BRASIL, 1998, p. 36).

(...) a Secretaria Municipal de Educação de Cametá entende que é fundamental a escola instrumentalizar o educando, por meio do conteúdo científico e cultural produzido historicamente, a fim de que o mesmo consiga analisar as contradições sociais, tendo como objetivo a transformação, bem como, exercer sua participação social e política, conhecer seus direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito, posicionando-se de maneira crítica e responsável nas diferentes situações sociais e utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. (CAMETÁ, 2017)

É possível perceber que o sentido de cidadania está ligado a discursos fortemente sedimentados, sendo vinculada, de forma mesclada, às noções de equidade e respeito pelo conhecimento do aluno e de trabalho e inserção no mercado. Alguns destes valores são perceptíveis nos extratos acima. Na Proposta Curricular da SEMED/Cametá (2017), o sentido do conhecimento articula-se com a realidade social e a vivência do aluno, partindo do princípio que o conhecimento histórico escolar não é neutro e deve contribuir para o desenvolvimento de noções críticas e questionadoras. Já nos PCN, a palavra cidadania aparece relacionada a emergência de novos direitos humanos e a problemas sociais, deslocando-se daquele olhar voltado para a questão do acesso aos direitos políticos, como proclamados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Em relação ao significado de “conhecimento escolar”, em comparação com o termo cidadania, podemos perceber oscilações que merecem ser destacadas e que modificam o

significado do conteúdo. Com efeito, esse termo ora ocupa uma posição antagônica quanto ao conhecimento escolar, ora está associado à ideia de “conteúdo” a ser combatido, quando preconizasse um ensino de História voltado para o passado, acentuando a linearidade histórica dos feitos de “grandes heróis”.

Por mais que, em todos os documentos analisados, os “conteúdos” sejam valorizados na intenção de formar cidadãos críticos, verifica-se a valorização de habilidades e competências em detrimento deles, evidenciando a presença de entendimento de “conhecimento escolar”, relacionando-o a conteúdo e a competências/habilidades/valores, colocando o primeiro como o “outro” desta cadeia:

(...) a terceira fase da Pedagogia Histórico-Crítica é o momento em que as ações docentes e discentes se orientarão para a elaboração e/ou reelaboração do conhecimento. É o momento no qual o conteúdo será sistematizado de maneira que ocorra a aprendizagem do conhecimento científico, que ocorrerá com a mediação do professor. Essa é a fase em que se buscará responder aos problemas levantados na prática social e na problematização. Isso exigirá do professor um processo de mediação realizado com a ação intencional e atividades planejadas. (CAMETÁ, 2017, p. 14).

Na escolha dos conteúdos, a preocupação central desta proposta é propiciar aos alunos o dimensionamento de si mesmos e de outros indivíduos e grupos em temporalidades históricas. Assim, estes conteúdos procuram sensibilizar e fundamentar a compreensão de que os problemas atuais e cotidianos não podem ser explicados unicamente a partir de acontecimentos restritos ao presente. Requerem questionamentos ao passado, análises e identificação de relações entre vivências sociais no tempo. Isto significa que os conteúdos a serem trabalhados com os alunos não se restringem unicamente ao estudo de acontecimentos e conceituações históricas. É preciso ensinar procedimentos e incentivar atitudes nos estudantes que sejam coerentes com os objetivos da História. (BRASIL, 1998, p. 36).

Nota-se que a formação do cidadão crítico está mais articulada às habilidades, atitudes e competências, fazendo com que o conhecimento escolarizado ocupe um papel subordinado, isolado e relegado a um segundo plano, visto mais como um meio para conseguir alcançar tais objetivos, corroborando para reforçar a ideia de como, no caso de História, os conteúdos estão ainda muito associados a conceitos do tipo “decoreba”, fatos, datas, nomes, heróis, quando o ponto central é a construção do conhecimento histórico por parte do aluno. Essa construção, por sua vez, aparece como ponto crucial, articulando os enunciados de “trabalhar com a realidade do aluno”, de “formar cidadão crítico”, de “construir identidades”, de reforçar a concepção do “aluno como sujeito da História” e de favorecer o trabalho com as múltiplas temporalidades que, no caso dos documentos curriculares analisados acima, mostram uma abertura e um posicionamento favorável à obtenção de tais finalidades por meio do

desenvolvimento e da valorização de competências, valores, habilidades e atitudes no interior do currículo de História.

A ideia que se reforça cada vez mais nas políticas curriculares é a de que não haverá “construção do conhecimento” em História, enquanto houver uma persistência das formas de ensino positivista, eurocêntrico e linear. Concordamos que, nestes novos tempos, não dá mais para ficar ensinando História a partir de uma metodologia descontextualizada, onde datas e nomes são mais importantes que o fato histórico no seu contexto geral integrado ao acontecimento presente.

Essa discussão nos reporta ao livro didático. Antes de analisarmos o conteúdo do livro didático – depois das entrevistas, achamos por bem relatarmos a importância desse material para alunos e professores. Primeiro, porque todos os professores entrevistados utilizam o livro didático. Os professores ressaltam que, muitas vezes, esse instrumento didático é o único que o aluno possui em casa:

O livro didático muitas vezes é o único meio de conhecimento daquele aluno, por isso considero-o o ponto de partida para a busca do conhecimento. (Pr/ 1)

Em suas falas, os professores demonstraram preocupação com a falta desse material. Outros explicam que nem sempre o livro didático escolhido pelos professores é aquele que chega à escola. Os professores reclamaram para os pais dos alunos que eles têm os livros didáticos, mas não trazem para a escola, depois que recebem o material eles não cuidam e não se importam com ele. Por isso, a diretora e o coordenador pedagógico pediram ajuda para os pais no sentido de organizar o material escolar dos filhos. Houve uma reclamação constante dos professores quanto ao livro didático de história, como se observa na fala de uma professora:

Utilizo o livro didático da biblioteca da escola em trabalho em grupo porque não tem livro para todos os alunos. O livro que a escola deu aos alunos os assuntos são superficiais, com conteúdo “espedaçado” ou “incompleto”. É importante o uso do livro didático. A comunidade aqui é carente em livro. Trabalho também com apostilas, eu mesmo tiro xerox para todos os alunos e não cobro nada por isso. (Pr/1)

Quanto ao conteúdo do livro didático de História, os entrevistados foram unânimes em relatar que o conteúdo continua o mesmo, e, assim como vem no livro didático, é repassado para o aluno:

Não houve modificação. A listagem de conteúdo é a mesma, a prática dos professores também é a mesma, não muda, há uma resistência burocrática que faz com que os professores sigam a mesma dinâmica há décadas. (Pr/2)

O que se percebe é uma dificuldade em mudar e, de acordo com as falas dos professores, a causa dessa dificuldade está na elevada carga horária, nas aulas fracionadas, na falta de cursos de capacitação de professores e na falta de interesse por parte dos alunos. Isso tudo joga o trabalho do professor no ativismo do dia a dia, inviabilizando um trabalho mais dinâmico e integrado com a vida fora da escola.

Quanto às questões mais específicas referentes ao conteúdo do livro didático de História, como são ministrados em cada ano do Ensino Fundamental maior, verificamos que existem certos conteúdos que centralizam questões específicas, aqui exemplificadas a partir do conceito de cidadania. Dentre eles, destacamos: “Grécia e Roma Antiga”, “Independência dos Estados Unidos”, “Revolução Francesa”, “Constituições Brasileiras”, “Regimes Nazifascistas”, “Primeira República”, “Ditadura Militar” e “Redemocratização”, visto que, nos documentos analisados, estas são as temáticas que mais abordam conceitos ligados à cidadania, tais como direitos, democracia, participação política, liberdade, igualdade e pluralismo,⁵ mostrando que, mesmo se enfatizando que a História deve contribuir para a “formação do cidadão crítico”, a noção de cidadania encontra-se restrita apenas a alguns conteúdos, deixando outros do lado de fora dessa discussão.

Nos documentos analisados, percebemos que a formação do cidadão crítico ocupa uma posição central na articulação com a “construção do conhecimento” nos currículos de História. Como visto anteriormente, os documentos indicam um ensino de História voltado para a “realidade do aluno”, ou seja, um ensino que forneça ferramentas para os alunos compreenderem a realidade em que vivem por meio da confrontação e relação com as realidades históricas. Mas o que se percebe na realidade do dia a dia da escola não é isso, pois parece estar ocorrendo um distanciamento entre o escrito nos documentos e o que realmente acontece no chão da escola.

As noções de “identidade cultural do aluno” e “construção do conhecimento escolar” aparecem nesses documentos, enfatizando um currículo de História que engendre em seus estudantes a valorização dos direitos de cidadania dos indivíduos, dos grupos sociais e dos povos, como condição de efetivo fortalecimento da democracia, o respeito às diferenças, o combate a todas as formas de desigualdade, a inclusão social e o estímulo a uma participação política ativa e consciente. Ao mesmo tempo, procuramos demonstrar que a relação com a palavra conhecimento deslocou-se, em algumas situações, em cada um dos documentos

⁵ Cabe destacar que dos documentos analisados, os PCN conseguiram fazer uma relação mais ampla entre história e cidadania, o que não foi visto na maior parte dos conteúdos curriculares de História.

analisados, ora estando articulada à inserção no mercado de trabalho, ora valorizando a participação democrática e o fortalecimento da identidade local, ora defendendo a extensão dela para as novas demandas políticas e sociais, mostrando a presença dos processos de articulação com políticas curriculares.

Por fim, devemos concluir esta seção salientando que os documentos forneceram pistas para pensar que, mesmo no interior dessas discussões que propõem um ensino de História mais dinâmico, voltado para a realidade discente, a construção do conhecimento escolar ainda ocupa um papel periférico nas aulas de História. Sua centralidade encontra-se nas habilidades e competências (que são mostradas de forma dicotomizada em relação ao conhecimento histórico escolar), mostrando como a fronteira entre “conhecimento” e “não conhecimento” precisa sofrer novos descobrimentos e atender a outras demandas para estabelecermos a democratização dos saberes escolares históricos no Brasil.

Na sequência do capítulo, passamos para a análise empírica das entrevistas de modo a entendermos como, a partir das falas, as principais categorias que dão base à pesquisa estão sendo articuladas no contexto da produção do conhecimento no dia a dia da escola.

3.3 “IDENTIDADE” E “CURRÍCULO” E SUAS ARTICULAÇÕES COM O “CONHECIMENTO ESCOLAR”

Após ter mostrado, nos dois capítulos anteriores, argumentos tanto sobre a metodologia aplicada na pesquisa quanto sobre o referencial teórico do campo do currículo, propomos, neste último momento da presente dissertação, mergulhar de forma mais detalhada nas fontes empíricas de análise. Não pretendemos que este espaço seja meramente empírico, mas sim que seja um trabalho envolvendo teoria, empiria e metodologia, de maneira imbricada. Assim, nos preocupamos, nessa primeira parte, em fazer uma análise quanto à questão do método científico aplicado no trabalho e os caminhos que tentamos seguir para dar conta do aspecto mais rigoroso no tratamento dos dados.

Nesta seção concebemos, então, a atividade de produzir uma pesquisa científica e acadêmica, articulando-se, igualmente, com o entendimento de que os resultados de qualquer pesquisa são parciais e provisórios, não se devendo ter a pretensão de contar a verdade total e definitiva, até porque inexiste um só sentido de verdade, pois o que ocorre são disputas no campo educacional em busca de um processo de hegemonização.

Dessa maneira, todo e qualquer tipo de sentido produzido nesta área está conectado a discursos, que são partilhados por uma comunidade ou grupos específicos, e que, sendo históricos, se transformam ao longo de cada tempo histórico. Isto equivale a afirmar que,

quando falamos em currículo ou escola, em nossa prática de pesquisa, não estamos falando de algo que já estava simplesmente posto ou colocado à espera daquilo que temos a dizer sobre elas.

Por isso, acreditamos, que uma pesquisa no campo educacional deva procurar menos uma solução específica e certa para qualquer tipo de questionamento e envolver mais uma busca pela pergunta/questão adequada, que não tenha uma resposta pronta, podendo isto ser caracterizado como sendo o ponto de origem de uma investigação científica (ANDRÉ, 2001).

Sem almejar apresentar um trabalho que coloque um ponto final nas dificuldades enfrentadas pelos docentes de História, defendemos que dialogar com o quadro teórico que deu base à pesquisa nos possibilita fazer “apostas” em prol da questão política mais amplas que englobam este texto.

Pensamos que cada vez mais se intensifica o processo de sucateamento das escolas públicas da Educação Básica, no país como um todo, e isso se reflete justamente na questão do conhecimento escolar. Associado às ideias de conteúdo, de ensino tradicional ou de conhecimento científico simplificado, os processos de produção do conhecimento escolar sendo deixados “de lado” no campo educacional para se valorizar cada vez mais a entrada e o domínio de competências, habilidades, valores e atitudes por parte dos alunos.

Não estou defendendo aqui o retorno de uma pedagogia pautada no conteúdo, que pensa apenas na democratização do acesso a esse ensino sem, contudo, questioná-lo, refleti-lo como processo de significação inserido dentro de um contexto específico escolar. Entretanto, sem querer ser prescritivos, apostamos ainda no potencial de pensarmos, sim, o conhecimento escolar como elemento importante na formação de subjetividades rebeldes, questionadoras e avessas a qualquer discurso que pregue noções adeptas aos preconceitos, às dominações, aos estereótipos e às marginalizações (GABRIEL, 2011). Enfim, reconhecendo as adversidades enfrentadas no âmbito da Educação Básica, concordamos com o potencial emancipatório que pode ser exercido pelo conhecimento escolar.

Assim sendo, nossa questão política é reconhecer a pertinência e a atualidade da reflexão sobre o papel central do conhecimento escolar como instrumento político, uma vez que deixar de operar com ele pode trazer efeitos contrários à democratização da escola.

Defendemos, portanto, que o ensino de História deve mobilizar e disputar espaços na construção do conhecimento escolar, uma vez que o espaço da escola ainda é o lugar de produção de conhecimentos, conhecimentos estes produzidos a partir da vivência dos alunos

com o intuito de fortalecer sua identidade, enquanto sujeitos que aprendem enquanto vivem experiências reais no cotidiano.

No caso específico deste estudo, a compreensão das categorias presentes já no título do trabalho foi o caminho escolhido no qual procuramos articular o rigor metodológico. Entendemos que as perspectivas defendidas pela escola, no que se refere à definição de “trabalhar com a realidade do aluno no Ensino de História” e “a História deve ser trabalhada integrada a cultura e a identidade da comunidade local”, ligam-se de forma coerente com as teorizações discutidas ao longo do trabalho, afinal estas não buscam meramente recuperar e constituir os significados dos atores sociais ou apenas reconstituir os significados e práticas comuns de certos grupos sociais específicos.

Considerando que o objeto de investigação não é dado por si só, mas sim construído dentro de enquadramentos teóricos particulares, em que o processo de problematização dos fenômenos sociais e políticos ascende a partir das práticas sociais e políticas dentro das quais o pesquisador encontra-se inserido, argumento em prol da relevância de se desenvolver a presente análise a partir das categorias: currículo, identidade cultural do aluno e conhecimento escolar.

Para efetuar esta análise, escolhemos como ferramenta metodológica as entrevistas, pois consideramos esse recurso não somente um procedimento bastante usual no trabalho de campo, mas também porque, através dela, podemos obter informações contidos na fala dos atores sociais. A entrevista não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa, que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva (DESLANDES, 1994, p. 57).

Aqui o trabalho de pesquisa foi o de identificar nas falas a presença de significados e disputas, pois consideramos que as afirmações produzidas em uma entrevista realizada no contexto de uma pesquisa científica não são “imparciais” ou “neutras”, pois as falas tanto dos entrevistadores quanto dos sujeitos entrevistados estão situadas no contexto cultural de cada grupo, tal como nos alerta Silveira (2002, p. 130):

As lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados não têm nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da “verdade”: elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos.

As entrevistas não foram interpretadas como representações prévias da realidade, mas como formas que constroem determinados sentidos, ou seja, como uma gama de significados, que se alteram dependendo do espaço de onde as pessoas falam e das ideologias que defendem.

A interação, que foi desenvolvida a partir de uma relação estabelecida nas entrevistas, representa um instante em que distintas e múltiplas vozes ressoam, não sendo marcado apenas pelas vozes daqueles que perguntam e respondem, mas constituindo um diálogo ampliado de interlocutores presentes e ausentes.

As entrevistas foram percebidas a partir de seu contexto, marcadas pelas disputas em torno do significado para os enunciados de “identidade do aluno” e “conhecimento escolar”, ressaltando que os significados instituídos pelos docentes não têm nada de neutro, fazendo parte das lutas hegemônicas que envolvem o currículo de História em torno do que deve ser ou não validado como conhecimento escolar. Dessa forma, investigamos quais categorias conceituais e quais conteúdos se entrecruzam na intenção de compreender que sentidos professores, alunos e equipe técnica (direção e coordenação pedagógica) dão para os temas trabalhados.

O resultado das entrevistas não foi percebido como a expressão de uma verdade absoluta, mas sim como rastro situado e contextualizado, por meio do qual sentidos são produzidos e versões de uma chamada “realidade” são construídas, que, sem as possibilidades das múltiplas interpretações, tornam-se algo inacessível (MORAES, 2012).

Para facilitar a compreensão, dividimos este capítulo em três seções. Na primeira, apresentamos os sujeitos da pesquisa. Na segunda, trabalhamos com as expressões “identidade do aluno” e “conhecimento escolar”, por meio da análise das entrevistas. Na terceira, investigamos os sentidos de conhecimento escolar apresentados nas falas das entrevistas e atividades desenvolvidas na sala de aula.

3.3.1 Sujeitos da pesquisa

Nosso interesse nesta parte da pesquisa é apresentar a escola selecionada e os sujeitos escolhidos, esclarecendo os critérios adotados. Adiantamos que, por motivos éticos, os professores, alunos e todos os envolvidos na pesquisa terão seus nomes preservados. Assim sendo, faremos uso de ordem sequencial nomeando-os e numerando-os no caso de professores, diretora e coordenação pedagógica, pelo cargo/função e, no caso dos alunos, numerando-os pelo ano de série.

3.3.1.1 A escola selecionada: sobre os critérios adotados

Antes de nos determos nas questões principais desta dissertação, julgamos ser importante fazer um detalhamento dos critérios adotados para chegar aos sujeitos que entrevistamos, bem como esboçar uma breve apresentação deles.

Nosso propósito inicial era realizar uma pesquisa que abarcasse várias “realidades” educacionais presentes em Cametá. Havia um interesse, no começo da pesquisa, em compreender como a educação em Cametá se efetivava em realidades diferentes, tendo como parâmetros as ilhas, a região de estradas e as escolas eminentemente urbanas. Ao mesmo tempo, interessava-nos entrevistar professores e alunos oriundos das mais diversas realidades geográficas, desejava igualmente chamar para essa conversa professores que atuassem em escolas do campo e da cidade.

De forma resumida, podemos afirmar que os critérios iniciais para entrar no campo era a localização geográfica da escola. Todavia, no decorrer das disciplinas do mestrado, fomos aperfeiçoando o projeto de pesquisa para que o trabalho de campo fosse realizado e pudesse responder às indagações, a partir do objeto a ser estudado.

A partir de algumas sugestões do nosso orientador e de acordo com as disciplinas do curso, resolvemos concentrar nosso foco de análise em apenas uma escola que abarcasse realidades geográficas com atividades laborais diferentes. Por isso, definimos para a pesquisa de campo a Escola Municipal de Ensino Fundamental de Cametá-Tapera.

Restringindo nossa análise a uma única escola, acabamos reduzindo alguns dos critérios anteriores. Limitando-nos, assim, aos seguintes critérios: localização geográfica da escola, característica histórica da comunidade, realidade cultural de pescadores e agricultores da população da localidade. Os critérios selecionados foram analisados à luz do conteúdo curricular da disciplina História, do 6º ao 9º ano, e de como, a partir desse conteúdo, se efetiva a produção do conhecimento advindo da integração de dois processos: os conteúdos curriculares de História e os conhecimentos dos alunos filhos de pescadores e agricultores da comunidade de Cametá-Tapera.

Pautados no tema “currículo e identidade cultural”, selecionamos a escola tendo como critério inicial a sua localização geográfica, de modo a verificar como tal “realidade” poderia ou não influenciar no processo de aprendizagem dos alunos e como se efetivava a construção do conhecimento nas salas de aula. Desse modo, levando em consideração a localização geográfica da escola, as atividades laborais desenvolvidas pela comunidade e a historicidade do local, a escolha recaiu sobre a Escola Ensino Fundamental de Cametá-Tapera.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental de Cametá-Tapera é uma escola situada na zona rural da cidade de Cametá/PA, ou melhor, em uma comunidade carente que apresenta em seu entorno aspectos de uma vida rural/ribeirinha. Essa comunidade está situada de frente para o rio Tocantins e, por isso, apresenta uma realidade cultural de pescadores, ao mesmo tempo que apresenta áreas de terra firme, limitando-se com a rodovia Transcametá 244, que dá acesso à cidade de Limoeiro do Ajuru. Essa outra realidade geográfica configura uma organização social de pequenos agricultores que desenvolvem suas atividades, como pequenas roças, criação de animais e produção de farinha.

No decorrer dos estudos, ainda durante as disciplinas do mestrado, verificamos que seria preciso ampliar nosso espectro de análise, uma vez que a localização geográfica da escola não poderia ser o único elemento associado à ideia de identidade do aluno, por mais que também fosse um dado importante. Mas, o que definiu a nossa opção pela escola foi uma característica específica da localidade: o seu aspecto histórico.

No contexto histórico, poderíamos considerar a localidade de Cametá-Tapera no âmbito das grandes navegações ou da expansão marítima e comercial, parte integrante da história da Amazônia, do Brasil e da história mundial. Foi nessa localidade que os portugueses chegaram e iniciaram a colonização da região, tomando posse da terra para a Coroa portuguesa. Vindos de Belém, após tomarem posse daquela terra em 1616, remaram rio Tocantins acima com o intuito de ampliar as terras descobertas. Em 1617, desembarcam na localidade que hoje é a comunidade de Cametá-Tapera.

Esse fato histórico nos chamou a atenção no momento de decidir pela escola onde iríamos realizar a pesquisa de campo. Além da análise da organização econômica da comunidade desenvolvida no contexto geográfico, que foi importante na investigação de percepção quanto a currículo e integração com a vida dos estudantes, a contextualização histórica nos chamou a atenção, principalmente quanto à análise dos conteúdos curriculares de história. Para o qual fizemos os seguintes questionamentos: que relação a professora de História faz dos conteúdos curriculares da disciplina com a história de vida daquela comunidade? Como os alunos se percebem dentro do contexto histórico que eles aprendem na escola? Como se processa a construção do conhecimento com esses elementos?

Outro aspecto importante para se compreender o universo que se ia investigar foi o seu contexto educacional. Pelos dados da pesquisa nos documentos oficiais, constatamos que a Escola de Cametá-Tapera tem um IDEB muito baixo em relação à rede municipal de Cametá,

estando situada na zona rural, a escola apresenta características específicas como demonstra as informações abaixo.

Endereço: Vila de Cametá-Tapera, S/N

Distrito: Cametá Rural

Possui Conselho Escolar – CNPJ: 02.135. 746/0001-38

Diretora: Professora Shirlei do Carmo Cardoso

Local de funcionamento: Prédio escolar

Número de salas de aula: 08

Número de servidores: 37

Número de professores: 17

Situação do curso: Processo de tramitação no Conselho Estadual de Educação

Transporte escolar público: utilizado por 141 alunos – do total de 260 alunos

Programa bolsa família: 172 alunos beneficiados – do total de 260 alunos

Nível socioeconômico: médio baixo

Quadro 06 – Número de alunos e turmas 2016

Séries	Nº de Alunos	Nº de Turmas
Creche	12	01
Jardim I	08	01
Jardim II	13	01
1º ano	18	01
2º ano	22	01
3º ano	15	01
4º ano	20	01
5º ano	40	02
6º ano	54	02
7º ano	20	01
8º ano	22	01
9º ano	16	01
TOTAL	260	13

A escola que conta com um total de 260 alunos, distribuídos em 12 turmas, é considerada uma escola de pequeno porte. Analisando as questões das dificuldades enfrentadas por alunos e professores no que diz respeito à construção do conhecimento em sala de aula, um dado nos chamou a atenção: no 6º ano do Ensino Fundamental maior entraram 54 alunos e apenas 16 alunos terminaram o 9º ano. O que aconteceu com 38 alunos que entraram no 6º ano

mas não chegaram ao 9º ano? Quais as dificuldades encontradas por esses alunos que não conseguiram chegar ao final do Ensino Fundamental? Onde estão as causas do abandono escolar desses 38 alunos? Em que reside o abandono? Na falta de estrutura da escola? Por que a escola expulsa seus alunos? Que projetos a escola desenvolve com as turmas para que seja atrativa para os alunos? Será que os conteúdos repassados na escola são reconhecidos pelos alunos como importantes para suas vidas? A escola reconhece os conhecimentos dos alunos como importantes no processo de construção do conhecimento escolar?

Quadro 07 – IDEB Fundamental maior (8ª série/9º ano)

METAS	2009	2011	2013	2015	2017
PROJETADAS			3,7	3,9	4,2
OBSERVADO		3,4	**	3,2	

** Sem média na Prova Brasil 2015. Não participou ou não atendeu aos requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

Verificamos, no quadro acima referente ao Ensino Fundamental maior, que, em 2015, a nota projetada para o IDEB – 3,9 – não foi atingida pela escola, que ficou com apenas 3,2 da meta observada. A questão a ser observada aqui são as disciplinas que são avaliadas, neste caso português e matemática, que são as disciplinas mais “importantes” na escola e tomam mais tempo do horário escolar. Por que as habilidades de leitura, escrita e cálculo não conseguem bom desempenho? Quais seriam as causas das dificuldades? Seria a metodologia? Seria a falta de integração entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos dos alunos? Ou seria por que a cientificidade que permeia os conteúdos está muito distante do mundo dos alunos?

Reiteramos que muitas críticas pertinentes são feitas aos critérios para se chegar aos resultados do IDEB e que realmente seria importante criar vários espaços de discussão para que ele se torne um instrumento mais realista de avaliação da Educação Pública Básica, o que, na realidade, não é o foco principal da pesquisa. Os dados apresentados são apenas para demonstrar as particularidades da escola pesquisada e como ela é analisada pelos órgãos oficiais de Educação Básica.

Nosso intento aqui consiste em verificar como as noções de “currículo”, “identidade cultural” e “conhecimento escolar” estão sendo utilizados, na escola de Cametá-Tapera, por professores e percebidos pelos alunos, e de como essas categorias se relacionam no processo da construção do conhecimento em sala de aula.

Contudo, uma observação deve ser feita: a escola por ser considerada de pequeno porte – tem menos de 300 alunos – apresenta em sua organização apenas uma turma de cada ano/série

e funciona em dois horários manhã e tarde. Nessa organização só conta com uma professora da disciplina História e que também trabalha a disciplina Estudos Amazônicos. Assim, optamos por entrevistar outros professores de História para perceber como se efetiva em suas aulas a integração entre os conteúdos curriculares de História e a vida cotidiana dos alunos. Desta forma, convidamos 04 (quatro) professores para participarem da pesquisa com o intuito de perceber, por meio de suas práticas, como se efetiva a construção do conhecimento escolar. Todos os quatro professores trabalham na rede pública municipal, sendo que dois trabalham em escolas urbanas, uma professora trabalha em uma escola ribeirinha e outro professor trabalha em uma escola de periferia.

Estamos cientes de que esse quantitativo de entrevistas nos impossibilita de fazer qualquer tipo de conclusão mais geral. Contudo, pensamos que, dentro dos critérios que selecionamos (localização geográfica, aspectos socioculturais e característica histórica da comunidade) e do nosso referencial teórico adotado, esse quantitativo seja capaz de fornecer importantes indícios para refletir melhor acerca dos problemas que justificam a construção desta pesquisa.

3.3.1.2 Os sujeitos escolhidos: quem são e de onde falam?

Havia um grande interesse da nossa parte em entrevistar todos os representantes que atuam na escola por categoria: equipe técnica responsável pela administração da escola, como diretores e coordenadores pedagógicos; professores e alunos, de modo a verificar como os significados de “currículo”, “identidade cultural do aluno” e “conhecimento escolar” eram interpretados por pessoas que estavam envolvidas profissionalmente no mesmo lugar, permitindo-me enxergar semelhanças e diferenças. A estratégia que adotamos para chegar a esses sujeitos foi por meio de contatos direto na escola e na comunidade, o que nos dispomos a fazer para estar mais próximo possível da realidade a ser investigada. Por vários dias, durante os meses de março de 2017 a janeiro de 2018, estivemos na escola conversando com a diretora, com a coordenação pedagógica e com professores e alunos. Estivemos também em diversas reuniões da escola com os pais dos alunos. Conversamos com os alunos durante as aulas, e negociamos com a professora de História para que pudéssemos ministrar as aulas de História e poder montar com os alunos uma aula onde a realidade local fizesse parte da construção do conhecimento escolar.

Dessa forma, procedemos entrevistando a diretora da escola, o coordenador pedagógico, os professores e os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, estes,

especificamente, em roda de conversa. Todos os sujeitos escolhidos para a pesquisa têm relação direta com a escola, com a identidade cultural dos alunos, com a construção do conhecimento e, conseqüentemente, com o currículo.

No que se refere à formação acadêmica dos entrevistados responsáveis pela administração da escola e a formação dos alunos, verificamos que os professores, a diretora e o coordenador pedagógico têm formação superior. A diretora é licenciada em Pedagogia pela Uniasselvi e, atualmente, está cursando Educação física pelo Parfor/UEPA/Cametá; o coordenador pedagógico é licenciado em Matemática pela Universidade do Maranhão (UEMA), fez complementação em Pedagogia pela FACIBRA e, recentemente, se formou pelo Parfor/UFPA/Cametá em Ciências Sociais, todos os professores de História são licenciados na disciplina.

Com relação ao tempo de atuação no magistério público, a diretora tem 29 anos no magistério, foi por 20 anos professora do Ensino Fundamental menor e por 9 anos atua como diretora da Escola de Cametá-Tapera; o coordenador pedagógico tem 20 anos no magistério, por 19 atuou como professor de séries iniciais e também como professor de Matemática nas séries finais do Ensino Fundamental, hoje atua como coordenador pedagógico. Os professores de História atuam nas escolas municipais e estaduais, alguns atuam em escolas particulares. Escolhemos um total de cinco professores, sendo 02 professores de escolas públicas urbanas, 01 professor de escola pública de periferia, 01 professora de escola pública ribeirinha, além da professora da escola pesquisada. A professora da escola pesquisada, aposentada pelo Estado, atuou por 25 anos no magistério nas séries iniciais e, atualmente, trabalha como professora de História e Estudos Amazônicos na EMEF de Cametá-Tapera.

Todos os alunos entrevistados são alunos da escola pesquisada e estudam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. São crianças e adolescentes entre 11 e 20 anos de idade, moram na comunidade ou em seus arredores, o que inclui ilhas e localidade de terra firme. O trabalho realizado com os alunos foi em roda de conversa e, em algumas turmas, a professora permitiu que ministrássemos aula.

Assim, consideramos que as entrevistas enriqueceram a análise desse trabalho, pois pudemos dialogar com os sujeitos que, de um modo ou de outro, estão imbricados no trabalho da educação escolar e da construção do conhecimento. Essa vivência com a comunidade local e com a comunidade escolar nos fizeram refletir sobre como nosso trabalho de educador-professor está contribuindo para a formação e para o fortalecimento de alunos críticos e

responsáveis que, arraigados à sua identidade cultural, podem vislumbrar a educação como um caminho sólido de democracia e de respeito a todos.

Aqui cabe destacar que, para efeito de melhor compreensão quanto às falas, dividimos os entrevistados em três categorias: 1) Coordenador Pedagógico (CP) e Diretora (D), que estão identificados com as iniciais de suas funções; 2) Professores, numerados de 1 a 5, constituem as falas mais expressivas quando o assunto questionado é conhecimento escolar, no decorrer do trabalho eles aparecem com as seguintes identificações Pr/1, Pr/2, Pr/3, Pr/4, Pr/5; 3) Alunos, identificados pela abreviatura (Al), seguida do número da série, por exemplo, Al./6, que se refere ao aluno do 6º ano.

3.4 “IDENTIDADE DO ALUNO” E “CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR”: COMO APARECEM NAS FALAS?

O objetivo da presente seção é analisar os sentidos de “identidade cultural do aluno” e “conhecimento histórico escolar”, veiculados pelos sujeitos em suas entrevistas. Desta forma, procuramos mostrar quais foram os conteúdos evocados nas entrevistas e as relações estabelecidas em torno destes. Além disso, fizemos um mapeamento inicial sobre a relação do conhecimento escolar com esses temas que será retomado mais adiante. Por último, propomos mostrar algumas articulações entre os dois temas, operando com as falas de alguns sujeitos entrevistados.

Essa análise tem como parâmetro as respostas concedidas pelos entrevistados ao roteiro de perguntas por nós elaborado, que se encontra em anexo. Nossa preocupação não foi mostrar resposta por resposta de cada sujeito entrevistado, mas sim evidenciar aqueles relatos que traziam, de forma mais aprofundada, as temáticas centrais desta pesquisa.

3.4.1 O que se diz sobre a “identidade cultural do aluno”

Eu acho que seria importante eles fazerem, trabalhar a história local, porque o aluno ele não sabe, mas o que eu vejo os professores trabalharem é a questão do município, da nossa cidade, falar de onde surgiu a palavra Cametá, porque de grau, essas coisas, mas com relação ao local onde o aluno está inserido, a gente não vê trabalhar, mas seria importante, porque como eu falei, seria importante o professor estar trabalhando a história local. E fazer a ligação da história local com a história do município e do Brasil, e mostrar pro aluno como é que se deu a história, olha os portugueses chegaram lá na Bahia, e vieram parar aqui em Cametá, então tem uma ligação, deveria ser trabalhado, e não é trabalhado, a questão local não é, Cametá-Tapera tem uma história linda mas o aluno não sabe e o professor não trabalha. A história local não é trabalhada no currículo, e nosso aluno não sabe sua própria história. A gente conhece a história do Brasil, mas a nossa a gente não conhece. (CP)

Nesta seção, buscamos analisar o significado de “identidade cultural do aluno”, compreendida pelos sujeitos a partir de duas perguntas específicas: a) Você acha importante trabalhar a identidade do aluno nas aulas de História? b) A identidade do aluno, o lugar onde ele vive, as histórias de sua comunidade recebem algum espaço nos conteúdos das disciplinas escolares? Para facilitar a resposta a essa segunda pergunta, solicitamos aos entrevistados que indicassem três palavras ou expressões que lhes remeteriam à noção de “identidade cultural do aluno”.

Como a palavra Identidade evoca uma gama variada de significados, privilegiamos analisar os conceitos mais hegemônicos que emergiram associados a tal ideia.

Cabe destacar que os sujeitos entrevistados não limitaram seu raciocínio a um significado único, cruzando diferentes sentidos em suas falas. O nosso desafio consistiu em demonstrar que sentidos mais emergiram nas falas dos sujeitos entrevistados.

Começamos apresentando um quadro sintético, a partir das três expressões ou conceitos verbalizados pelos entrevistados no sentido em que eles compreendem o enunciado da “identidade do aluno”:

Entrevistados	Palavra 1	Palavra 2	Palavra 3
Primeiro Grupo			
Coordenador Pedagógico	Pobreza	Sufrimento	Desestruturação familiar
Diretora	Dificuldade	Desconhecimento	Dificuldade em conhecê-la
Segundo Grupo			
Professora 1	Dificuldade	Pobreza	Falta de oportunidade
Professor 2	Exclusão	Discriminação	Mercado de trabalho
Professora 3	Ribeirinho	Pesca/extrativismo	Dificuldade
Professor 4	Diversidade	Multiculturalismo	Afetividade
Professor 5	Desconhecimento	Falta de estrutura	Dificuldade
Terceiro Grupo			
Aluno 1	Pobreza	Oportunidade	Falta de perspectiva
Aluno 2	Desinteresse	Potencial	Realidade cultural
Aluno 3	Dificuldade	Superação	Luta/sacrifício
Aluno 4	Falta de oportunidade	Atraso	Tristeza

Uma análise atenta das respostas dos sujeitos entrevistados permitiu-nos constatar, em um primeiro momento, três grupos de expressões que eles mais verbalizam nos discursos, principalmente quando se trata da “identidade do aluno”. O primeiro grupo (formado pela equipe técnica: diretora e coordenador pedagógico) encontra-se vinculado ao discurso que pauta

essa realidade como sendo uma realidade desconhecida por parte dos alunos, confundida com as visões estereotipadas de categorias como “sofrimento”, que circulam em diferentes momentos das falas dos entrevistados, seja para afirmar seja para combater essa visão, as falas nesse primeiro grupo resultam das articulações em uma mesma cadeia de significados, como “pobreza”, “dificuldade”, “sofrimento”, “desconhecimento”, “desestruturação familiar”, “dificuldade de conhecê-la”, mostrando, assim, um sentido de realidade pontuado por excessiva dificuldade e pela abundância de problemas sociais.

O segundo grupo formado pelos professores estrutura suas falas em torno da expressão “identidade do aluno”, acentuando a definição do termo e enfatizando a relação estabelecida com o conhecimento histórico escolar, ora como ponto de partida ora como empecilho para o processo de ensino-aprendizagem, como “(...) a realidade deles é muito limitada ao local” ou “é uma realidade cultural rica, mas não se desenvolve”, levando sempre à “falta de perspectiva” e ao “desconhecimento” da realidade.

No terceiro grupo formado pelos alunos se situam discursos onde as noções de dificuldade impossibilitam um sentido único para a expressão “identidade cultural do aluno”.

As análises desse último grupo, em torno da “Identidade cultural do aluno”, referem-se a uma concepção de realidade muito ligada ao quadro teórico do materialismo histórico-dialético, uma vez que alguns sujeitos questionaram as noções de caráter hegemônico do que vem a ser conhecimento, levando as análises para o campo da dificuldade, muitas vezes aplicadas de forma ingênua, ou seja, sem a adoção dos devidos critérios e cautelas teóricos. Eles percebem a identidade como realidade e veem como “histórica”, uma realidade “excluída” onde há forte caráter “cultural”, mas não fazem relação com a construção do conhecimento, a “escola” também aparece nas falas como um lugar na realidade do aluno, mas como uma válvula de escape que o levará para longe em busca de “futuro melhor”.

Situam-se no primeiro grupo as análises produzidas pela equipe técnica da escola, diretora e coordenador pedagógico, onde se percebe um sentido negativo acerca dessa “identidade”, materializado, por exemplo, no fragmento abaixo:

Devia ter projetos de leitura na escola. Por exemplo, é assim: para superar esse problema combinei com as professoras do 4º e 5º ano que nas quartas-feiras, elas ficariam com os alunos até a hora do intervalo, depois ficaria apenas os alunos com dificuldade de leitura para que se pudesse fazer um trabalho específico com eles. Porque não temos nenhum projeto, até ano passado nós tínhamos o Mais Educação, mas os alunos vinham ficavam soltos, e não tinha aprendizado, porque corre pra um lado corre pra outro, e também a nossa escola não tem espaço pedagógico, não temos biblioteca, não temos uma sala de leitura, é pequeno todas as salas. Mas eu acho que o projeto para alavancar

a questão da leitura, seria um projeto voltado à questão da leitura, né, e não é só ensinar o aluno a ler no livro, mas ensinar o aluno a estar produzindo ali com aquilo que ele já tem, como, por exemplo, ele tem o açaí, pesca o camarão, vamos fazer um texto sobre isso, porque eu ensinei o meu terceiro ano a ler, participava do Pacto. O que eu fazia com eles? Eu dava aula no mato pra eles, eu tirava os alunos da sala e a gente ia pro mato. Hoje é matemática, tá aqui a fita métrica, vamos dividir em grupo, vamos trabalhar medida, aí tu vai medir aqui, tu vai anotar quanto deu a circunferência da castanheira, vai anotando o que tu mediu, castanheira, azeiteira, seringueira, cupuzeiro, aí a gente ia pra casa de forno, vê o que tinha lá muçucá pra bater a farinha, o tipiti, aí eles iam anotando, nós só voltávamos pra sala de aula para corrigir o que eles escreveram, eu consegui alfabetizar, eu tive um trabalho muito grande. Mas hoje eu converso com os professores, tirem os alunos da sala de aula, dê uma aula lá na praia do Roque, vão lá numa casa de forno dar uma aula, eles acham dificuldade. (CP)

Percebemos que a “identidade cultural do aluno” é importante, mas existem muitos obstáculos para se trabalhar com ela, fazer a integração do conteúdo escolar com a realidade do aluno, com o conhecimento que ele já tem, é difícil, tem que tirar o aluno da sala de aula, a escola não tem espaço para desenvolver outras atividades, a escola não tem dinheiro, é o que é reproduzido nas falas.

O discurso hegemônico, nesse contexto, associa a ideia de “identidade cultural do aluno” a uma realidade desprovida de conhecimento, da pobreza, da marginalização social e das dificuldades materiais que tais alunos carregam ao terem sua noção de identidade/realidade muito ligada aos estereótipos que, tradicionalmente, se elaboram sobre as comunidades carentes, os excluídos, os pobres, os sofridos.

Do mesmo modo, as falas apontam para as questões negativas dessa chamada “identidade cultural do aluno”. No entender da Diretora e da Coordenação Pedagógica, a realidade/identidade do aluno é muito dura e, muitas vezes, a família não demonstra interesse com relação ao conhecimento da escola. Em casa, os estudantes não estão, em sua maioria, recebendo as orientações devidas nas atividades e pesquisas que levam da escola. Na fala da diretora, ela deixa bem claro que os alunos não têm orientação da família, porque, em grande parte, os pais são analfabetos ou tem escolaridade muito baixa:

Para mim além da formação do professor é a questão familiar, porque o pai, ele não sabe ler, é analfabeto. Então, se o professor passa uma atividade de casa, no outro dia essa atividade vem em branco. Como é que o pai vai ajudar se ele não sabe ler? A dificuldade é essa. Como relação ao prédio, ele também dificulta, porque nós temos as salas lotadas, as salas são pequenas, quente, eu acho que não existe aprendizado, num ambiente que não seja adequado para o ensino, mas o foco maior é a família. (D)

Nas entrevistas aparecem muitas expressões como falta de oportunidade e pobreza. Essas palavras são capazes de sintetizar, em um mesmo discurso, a realidade dos alunos, principalmente os da área rural, mas também é possível perceber na fala do aluno o que ele pretende fazer quando terminar os seus estudos: “Sair daqui, porque aqui a gente não tem oportunidade” (Al./08). Outro aluno ainda é mais enfático: “Aqui ninguém vai ser nada” (Al./08).

Mas, ao mesmo tempo, surge nas conversas a representação da realidade, como espaço de integração social. Uma aluna do 9º ano, por exemplo, afirma que a escola se constitui como o único espaço de socialização para eles, o único momento de interação com outras pessoas, é quando eles se encontram com os colegas e conversam sobre as coisas da vida. Já o Coordenador Pedagógico declara que a comunidade onde trabalha apresenta a característica de ser uma região pobre. Nela, os alunos são agricultores e pescadores (dependentes das condições climáticas e da vulnerabilidade do mercado) e as alunas, geralmente, trabalham como domésticas, tendo filhos muito precocemente. As que engravidam cedo acabam não tendo o poder de decidir o que é melhor para as suas vidas, pois muitas delas são impedidas de prosseguir nos estudos e alcançar seus objetivos. Diz: “É um local pobre, os alunos são agricultores, as meninas geralmente trabalham, são domésticas, elas têm filho muito cedo. As alunas e alunos cedo constituem família” (Pr/1).

Contudo, observa-se nas falas, ainda que timidamente, muitos deles procuram romper com esse estereótipo que vincula a “identidade cultural do aluno” com a “pobreza”. Este tipo de discurso ficou mais vivo justamente na fala dos professores alertando os alunos para a importância da escola como uma alternativa para realização de seus sonhos.

Então, eu tento mostrar a eles que morar no interior não significa uma fatalidade, de que tem que ser pobre, que mulher tem de ser doméstica ou tem que ter uma realidade dura de faxineira, empregada doméstica. Isso é uma questão de estar na escola pra quê? Se é pra brincar, se é pra brigar não é o lugar, é pra aprender outras coisas, inclusive sociabilizar. Tento mostrar que a escola é importante. (Pr/ 1)

Acho que essa visão paternalista, da escola como caridade, como pena (...) “Coitadinhos (...) eles são de comunidade carente, tadinhos” (...) Fala isso lá pra ver se eles gostam, tá. Eles querem oportunidade, a gente quer ser, a gente não quer só dinheiro, a gente quer (...). Eles querem pensar, eles querem participar. Vale a pena olhar pra eles, entenderem também, enfim, dialogar com eles. (Pr/4)

Os trechos acima destacados apontam para uma intenção por parte dos discente em desajustar, desestabilizar a visão pejorativa predominante que existe sobre a comunidade. Na opinião da professora da escola ribeirinha, a escola e o ensino de História podem contribuir

muito, principalmente a partir da afirmação do contexto histórico que tem a comunidade, dentro do currículo de História, mostrando que é possível romper com esse estereótipo e mostrar que há outros caminhos para o futuro desses jovens.

A fala do professor da escola de periferia complementa aquilo dito pela professora de escola ribeirinha e sintetiza alguns dos discursos predominantes que se têm sobre as comunidades nomeadas “pobre” e sobre os jovens que nelas moram, em sua grande maioria estudantes das escolas públicas.

Quando analisamos o primeiro fragmento, é possível perceber que ele mostra a comunidade como um lugar mais pobre do que é. No segundo fragmento apresentado, o professor da escola urbana de periferia problematiza também estereótipos que se desenvolvem acerca dos moradores de tais comunidades, articulando-os a termos como “carentes”, “coitados”, aproveitados por programas assistencialistas de caráter eleitoral. Questionam-se, então, essas denominações que acabam vitimizando e inferiorizando os moradores da comunidade local, mostrando, assim, a necessidade de se combater tais ideias no sentido de estimular o desenvolvimento de uma escola que valorize seus alunos, ajudando-os a compreender a realidade em que vivem, mostrando-lhes a escola como uma oportunidade para conhecer e reconhecer suas identidades, como uma base forte para que eles possam escolher o futuro de seus sonhos.

Interessante sublinhar que, mesmo nas falas mais críticas dessa percepção, é possível reconhecer a permanência do sentido de “realidade do aluno”, “pobreza”, “carente” como se percebe, por exemplo, no trecho abaixo:

Aqui a nossa realidade é muito triste, tem pessoas muito pobres, mas outras nem tanto, temos na comunidade professores com nível superior, funcionários públicos da saúde e da educação. A escola é uma boa oportunidade pra gente melhorar de vida. (Pr/1)

Para essa professora, a realidade/identidade do aluno não deveria ser generalizada, como sendo pobre ou rica. Para ela, trabalhar com a realidade do aluno é tentar trabalhar outras nuances como a historicidade, a geografia, o meio ambiente. Sua finalidade nas aulas de História consiste em problematizar esse aspecto como importante para a comunidade e os alunos, valorizando os laços de sociabilidade, generosidade e solidariedade.

O segundo grupo formado pelos professores se caracteriza pelas tentativas de definir realidade/identidade do aluno por meio de sua articulação com a construção do conhecimento. Essa articulação entre “identidade do aluno” e “conhecimento histórico escolar” traz à tona

diferentes estratégias para a reflexão sobre as potencialidades e limites da conexão entre esses dois termos. A professora destaca quão complexa é esta ligação entre “identidade do aluno” e “construção do conhecimento”. Nas palavras dela, essa integração é muito difícil, quando não impossível, como podemos verificar do trecho abaixo:

(...) a questão de história priorizar os assuntos e priorizar os assuntos locais, a gente tem que dar prioridade em história e geografia a assuntos que o aluno mora aqui, que a gente teve toda essa história, da construção da vila de Cametá-Tapera que foi cidade, a primeira, que o aluno nosso não sabe, desconhece esse assunto, a tem que puxar esses assuntos para interagir, pra falarem, se comunicarem, com o mundial, porque, eles vieram lá da Europa, chegaram, no Brasil, chegaram em Cametá, teve Cabanagem aqui em Cametá, tinha índio, esses índios daqui de Cametá-Tapera deviam ter participado da Cabanagem, participaram, né, a gente desconhece. Mas é muito difícil. Os alunos não se interessam. (Pr/1)

Os argumentos oferecidos para justificar essa dificuldade/impossibilidade são bastante variados. Alguns investem nos sentidos de realidade difícil não só de locomoção, mas de estrutura mesmo, como sala de aula, biblioteca e o próprio medo de tirar o aluno da sala de aula para justificar essa tomada de posição. O depoimento do professor de escola urbana é um exemplo que nos informa das dificuldades em se traçar tal elo:

Acho muito difícil. Difícilimo, eu acho, eu pouco consigo fazer, confesso, porque a realidade do aluno. A vida deles é muito esporte, é muita ociosidade, é muito nada... E é muito difícil você tentar trazer essa realidade pra escola, pra qualquer assunto didático, paradidático, se não existe essa ponte. Eu não consigo fazer muito essa ponte e eu acho que não é feita essa ponte. Não é pra ser feita essa ponte. É só pra ficar no discurso, onde você só vai valorizar o esporte, a dança, habilidades individuais e separadas, tentar trazer o aluno pra uma escola que é muito distante daquilo. Parece que estamos falando de realidades diferentes...E muitas vezes o aluno não quer, ele quer aprender o que está no livro didático e não as coisas da comunidade dele (Pr/2).

O professor ressalta a distância existente entre o universo escolar e a vida dos alunos, mostrando que o conhecimento produzido nas escolas pouco se articula com aquilo que é valorizado nas comunidades, onde muitos dos estudantes moram, apontando, assim, para outro empecilho existente no sentido de fazer tal articulação.

A perspectiva do professor reforça esse tipo de argumento. Para ele, é praticamente impossível trabalhar com a “identidade cultural do aluno” no ensino da disciplina, porque muitas vezes há uma resistência pelo próprio aluno. Afirma ainda que seria hipocrisia de sua parte dizer que faz a integração da realidade dos alunos com os conteúdos curriculares e que sai alguns dias com eles para vivenciar situações corriqueiras da vida dos estudantes. Acredita que a ideia é “bonita na teoria” e que daria certo se os professores trabalhassem em tempo integral

para que tivessem tempo para conversar com os responsáveis, os pais e a comunidade, e vivenciar junto com os estudantes a sua vida e o lugar onde moram.

Então, aí eu acho que a gente precisa definir o que é que a realidade do aluno porque é hipocrisia minha dizer: “Aqui, se eu sair cinco dias com eles, eu vou conhecer”. Não vou. Entendeu? Eu acho que isso é utopia. Então, acho isso, acho muito bonito isso na teoria, eu acho assim uma professora que tivesse dedicação exclusiva, com um grupo de 20 alunos, que pudesse pesquisar um pouco, uma visão da realidade dos alunos, se tivesse muita intimidade com os responsáveis, chamar os responsáveis, entendeu? Gente, semana que vem, vamos chamar aqueles pais pra (...). Como é que o aluno tá se sentindo, né? (Pr/5)

Da sua fala, gostaria de destacar dois pontos: o primeiro é que, mesmo tentando problematizar esta ideia de “identidade do aluno”, a questão do lugar do aluno como uma questão difícil ainda aparece em seu discurso; segundo, é o fato de podermos visualizar uma distância construída na fala dos professores entre a realidade de sala de aula e a realidade dos estudantes, traçando, assim, uma fronteira entrincheirada entre elas, como se não houvesse qualquer tipo de relação entre ambas.

Nas falas, a vida dos alunos aparece com características de uma realidade vista como negativa, transportada para a sala de aula como alunos despreparados, desinteressados e sem muita perspectiva de um futuro melhor. Em algumas falas, como no fragmento abaixo, é possível perceber com mais força o binômio ignorância em história/pobreza.

Já começa aí, ele não tem conhecimento de nada, nem do que ele é agora, ele não (...). Então, eles não têm, eles não têm conhecimento do contexto internacional ou mesmo nacional no qual eles estão inseridos. Para eles todo mundo vive assim. Então, eu acho que essa que é a dificuldade, de fazer eles entenderem, conseguirem pensar que existem pessoas diferentes, que existiram momentos diferentes. (Pr/2)

O professor relata que os alunos não têm conhecimento absolutamente de nada além do que é ensinado na escola e isso muito precariamente. Quando perguntamos o que eles sabiam, além do que era ensinado na escola, o silêncio foi geral. Perguntamos quem sabia cozinhar, plantar, pescar, bordar, costurar, jogar bola, aí eles passaram a falar sobre seus conhecimentos. A análise que se faz desse posicionamento dos alunos é que eles aprendem na escola que conhecimento é conhecimento científico, que está no livro didático, que advém dos professores, mesmo os professores têm dificuldade em lidar com os conhecimentos cotidianos dos alunos, porque eles têm esse mesmo posicionamento quanto ao conhecimento. Logo, não encontram metodologia capaz de fazer a integração entre o conhecimento da escola e o conhecimento do aluno.

Alguns professores chegam a verbalizar que os alunos têm muita dificuldade e não sabem diferenciar nada do passado histórico e da História atual. Outros educadores pontuam a realidade cotidiana do aluno como “negativa”, como uma dificuldade a mais do trabalho de integração com o currículo histórico escolar. A professora de escola pública ribeirinha, por exemplo, quando indagada sobre a “identidade dos alunos”, alertou-nos para a questão socioeconômica dos alunos, que possuem sua vida escolar muito influenciada pelos acontecimentos ocorridos na comunidade, como as atividades de pesca e a agricultura, além das festas religiosas. É interessante constatar como a questão das carências, ao invés de serem traduzidas em demandas sociais do nosso presente, são percebidas como obstáculos para a aprendizagem em História e outras disciplinas.

Os meus alunos a maioria são bem pobre, são da comunidade e seus arredores – da região das ilhas Parajuba, Jacareuá, Ilha Moçambique, Arauaú, várias localidades quase 100% dos alunos são das ilhas todos têm transporte escolar. A maioria é constituída de pescadores e agricultores. Às vezes, os alunos do 7º ano já tinham uma experiência de vida muito maior, então mesmo que eles não levassem a sério o que você tava falando, eles levavam a sério o fato de que eles precisam daquilo, precisam de um certificado no final, precisam se formar, então eles não querem ser reprovados. Eles querem terminar, porque a maioria ou já tem filho ou já mora com alguém mesmo sendo novos e, no caso, esses meus alunos, não (...) São adolescentes mesmo que moram com os pais, então muitos reprovam e não tão nem aí. (Pr/3.)

Em outras respostas dadas pelos professores, é possível perceber o discurso historiográfico para sustentar o argumento da dificuldade e da impossibilidade.

Então, eu acho assim, complicado demais. Eu acho que é um sonho, uma teoria que nós trazemos da universidade, trazer para a realidade dos alunos, contextualizar, mas que eu sinceramente, muitas vezes a gente faz sem ter noção de como, se tem alguma validade, se a gente não tá cometendo, entre aspas, “uma heresia”, enquanto alguém que trabalha com História. (Pr/4.)

O professor de História da escola de periferia, por exemplo, julga ser bem complicado fazer tal integração, dando um exemplo prático de seu trabalho na sala de aula. Afirmar que, em certa ocasião, abordou a questão da democracia ateniense em uma turma de 6º ano e verificou que poderia ter dado como exemplo de situação democrática na escolha de representantes na sala de aula. Ele argumentou que um grande problema em se fazer tal operação pode implicar no aparecimento de problemas como o anacronismo, pois são realidades históricas diferentes. Por fim, problematizou a própria noção de democracia atual, dizendo que, para colocar alguém no poder para nos representar, não há necessidade de a maioria escolher, pois isso pode ser feito por uma minoria de representantes.

Percebe-se na fala da professora uma associação do termo “identidade cultural do aluno” com os vocábulos contextualização e anacronismo. Afirmo que procura fazer essa ligação adotando a estratégia das analogias⁶, mas mostra-se muito reticente em adotar tal procedimento, pensa que estaria cometendo um equívoco. Argumenta ainda, que trabalhando numa escola situada na zona rural, busca sempre fazer um comparativo entre o poder dos latifundiários e dos governantes, com o intuito dos alunos entenderem o monopólio da força e do poder como instrumento de fazer política, tomar decisões. Mas, ao final, disse ser esse um trabalho extremamente complicado por causa da preocupação em juntar épocas distintas e que apresentavam uma compreensão multiforme de um mesmo conceito histórico, como é o caso do termo Democracia.

A professora da escola pesquisada, caminhando na mesma direção, salientou as dificuldades de se fazer tal contato entre o ensino de História e a “identidade cultural do aluno”, entendendo tal procedimento mais como um mecanismo para dialogar com o aluno acerca da importância desta matéria, tratando-se, por conseguinte, de um jeito de “abrir” o debate, de fazer com que o aluno interaja com esse conteúdo histórico, o qual pode ter relações com o cotidiano deles.

Sinceramente, eu acho que é mais um mecanismo de você conseguir abrir o diálogo com o aluno pra importância do ensino de História. Eu acho que não é um princípio de cunho ideológico, de fundamento, de visão crítica da sociedade. Eu acho que trabalhar com a realidade do aluno é mais uma forma de abrir diálogo, de fazer com que esse aluno interaja com esse conteúdo, já que ele vê ali refletir sua própria vida. (Pr/1)

De modo semelhante, o professor assevera ser muito importante trabalhar a articulação entre “identidade cultural do aluno” e “conhecimento histórico escolar”, mas garante ser algo muito complicado por dois motivos: sua própria dificuldade de fazer a ponte entre a realidade e alguns assuntos da matéria; e pela circunstância de os alunos não compreenderem direito as analogias as quais o professor busca estabelecer. Exemplifica com uma situação em que, trabalhando com a política do “pão e circo”, no contexto da Roma Antiga, os alunos confundiram com os escândalos da política atual. Alerta também para a dificuldade de os alunos desenvolverem o raciocínio da simultaneidade (que pode ser visualizada como outra dificuldade

⁶ Sobre a questão das analogias no ensino de História, ver Monteiro (2007). A autora observa que são frequentes a utilização de comparações e analogias por parte dos professores de História, de modo a conectar situações do que é estudado com aquilo existente na “realidade do aluno”, podendo, entretanto, tais relações induzirem a erros, pois operam numa dimensão comparativa simplificada, estimulando os alunos a atribuir à situação do passado o mesmo significado encontrado no presente e levarem os alunos a ignorar as diferenças no tempo.

para se ensinar História atualmente), pois não é raro haver uma confusão de conceitos de temporalidades diferentes.

Ressalta ainda que não sabe direito se as estratégias que adota faz, de fato, uma ligação profunda com a “identidade cultural dos alunos”. Diz ainda que ouviu muito na faculdade essa questão de “formar cidadão crítico” e trabalhar com a “identidade cultural do aluno”, mas pouco aprendeu em termos práticos, justificando também dessa forma sua dificuldade em estabelecer tal diálogo.

E também essa questão que de se você vai usar a realidade do aluno, não sei o que, a gente ouve falar muito na faculdade, mas quando chega na prática, eu realmente, por isso eu acho que eu tenho muitas dificuldades com isso, porque eu aprendi a teoria, né. Eu vou aprender dando aula com os próprios alunos, no caso daquela menina que eu te falei, que ela falou do jogador lá, dos times de futebol, porque a prática mesmo nunca me foi ensinada. Eu sempre soube assim: “Ah, realmente, é importante você fazer a ponte com a realidade do aluno”. Mas como? Como eu vou fazer isso? Aí eu sempre fico com aquilo: “Ah, eu posso falar isso”. Mas, às vezes falo, não dá certo. É muito difícil pra mim. (Pr/2).

Organizo o conteúdo das aulas de história visitando documentos do MEC, observando a matriz curricular fornecida pela SEMED, verificando a BNCC e relacionando com o livro. Além, disso observo os conteúdos mais significativos para trabalhar em sala, considerando a realidade dos alunos e processos seletivos. (Pr/3)

As questões da contextualização e da integração continuam muito fortes quando os professores pensam na realidade/identidade dos alunos e nos obstáculos para se enfrentar tal empreitada.

No processo da revisão bibliográfica, analisando os textos que definiam “identidade cultural do aluno”, por meio da articulação estabelecida com o ensino de História, verificamos que, ao contrário de sustentarem o argumento da dificuldade, valorizavam essa conexão. Interessante observar que, nesse movimento, foram utilizados, com mais ênfases, discursos pedagógicos do que historiográficos. Nesse sentido, alguns autores enfatizam que a demanda por trabalhar com a “identidade cultural do aluno”, colocada no campo educacional de forma acentuada a partir das propostas de Paulo Freire (MONTEIRO, 2007), no ensino de História, se, por um lado, estimula muitos professores a trabalhar com a contextualização da matéria, buscando articular situações passadas e presentes; por outro, tal articulação, uma vez que mobiliza discursos que enfatizam os problemas sociais, fazem com que essa postura pedagógica fique limitada. Visão que não é compartilhada nesta pesquisa.

Apesar de todas as dificuldades, a professora de História da escola ribeirinha julga que a “identidade cultural do aluno” deve ser entendida como o ponto de partida para o estudo da História.

Olha, a identidade do aluno é de onde parte o estudo. Não tem, não há outro caminho. Você precisa realmente conhecer o seu aluno, conhecer a realidade dele e a partir dessa realidade é que você vai, você sempre vai colocar os temas de História, a partir dessa realidade. (Pr/3.)

Sempre busco associar os conteúdos de história à vivência dos alunos, inclusive, propondo pesquisas de campo para que possam relacionar o que aprendemos em sala com o que conhecem e sabem os seus antepassados. (Pr/3)

Defende que o professor precisa conhecer a história de vida do aluno e sua realidade para, a partir disso, trabalhar os assuntos e temáticas de História. Acrescenta ainda que a identidade dos alunos é uma realidade de vida não muito distinta daquela levada pelo trabalhador brasileiro em geral. Em suma, embora tratar-se de uma identidade sofrida e repleta de dificuldades, é preciso conhecê-la.

Nesta mesma linha de reflexão, o professor da escola urbana crê que uma questão possível de articular “identidade cultural do aluno” com conhecimento histórico escolar é operando com a questão da discriminação e da pobreza, ou seja, por meio do descaso exercido pelo Estado brasileiro, num país democrático, como afirma o professor:

Procuro escolher assuntos que estejam o mais próximo possível do modo de vida dos alunos que atendemos. Me importo bastante com as questões político/sociais, pois acabam por influenciar a vida da comunidade. (Pr/5)

A maioria dos alunos da rede pública é proveniente de famílias humildes, então, a questão da discriminação social é um dos fatores que deve ser levado em consideração na hora de selecionar o conteúdo que se vai trabalhar. (Pr/5)

Dessa forma, há uma variedade de falas que procuram sinalizar a dificuldade de articular a “identidade cultural do aluno” com o ensino de História, seja pela complexidade do conhecimento histórico escolar, pelo receio de cometer anacronismos ao fazer uso das analogias, o descrédito com o ensino e o distanciamento entre a identidade/realidade do aluno e o conteúdo curricular.

3.5 A “IDENTIDADE CULTURAL DO ALUNO” E A RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR

Como procuramos demonstrar, ora a identidade/realidade⁷ do aluno é percebida como ponto de partida da aprendizagem do ensino de História ora ela é vista como um empecilho para a aprendizagem dessa disciplina, como expressa a fala de um professor entrevistado: “a vida deles não tem nada a ver com o ensino da História”. Esse último argumento perpassa várias falas e tende a menosprezar o conhecimento do aluno em relação ao “ensino de história”. Com efeito, se esse conhecimento é visto pelo professor como distante do cotidiano do aluno, quais as implicações desse tipo de articulação para a reflexão da dimensão epistemológica?

Algumas falas apontam para pistas que evidenciam outros significados possíveis para a “identidade cultural do aluno”, em diálogo com as demandas do presente, como apontam os fragmentos reunidos no terceiro grupo.

No terceiro grupo, formado pelos alunos, as falas em torno de “identidade cultural do aluno” referem-se a uma concepção de realidade muito ligada ao quadro teórico do materialismo histórico-dialético com que vimos operando nesta pesquisa, já que alguns sujeitos fizeram questão de indagar sobre noções de totalidade da escola, como uma oportunidade de superação da pobreza e das contradições sociais. Essas falas podem ser percebidas nas três palavras mais ditas pelos alunos (oportunidade, superação e luta/sacrifício). Essas falas apontam para uma abordagem mais hegemônica, afirmando a complexidade desta realidade, bem como seu desconhecimento e incapacidade de ter um conhecimento completo dela, mostrando como, na maior parte das entrevistas, essa tal “identidade” é descrita, a partir do ponto de vista dos professores e não do lugar do aluno que precisa melhor entendê-la.

Suas colocações demonstram como essa ideia é uma construção a partir do conteúdo das falas, que não necessariamente condiz com aquilo que os próprios estudantes concebem como sendo sua experiência de vida. Em diálogo com nosso quadro teórico, tal perspectiva nos ajuda a perceber melhor como os entrevistados elaboram seus conceitos sobre a realidade/identidade, indicando conceitos hegemônicos e dependente da opinião de quem o está elaborando. As análises dos professores em relação à identidade cultural do aluno estão sempre seguidas do conhecimento escolar, já os alunos separam completamente esses dois espaços: a escola e o espaço onde eles vivem. Suas análises nos levam a compreender que a escola é uma

⁷ Nas entrevistas era comum os sujeitos da pesquisa se reportarem à realidade do aluno como significante de identidade. Nesse sentido, as duas expressões aparecerão juntas para melhor compreensão dos diálogos.

alternativa para que o aluno tenha uma vida melhor, longe daquele espaço que é o lugar onde ele vive.

Pesquisadora: Como é que você descreveria a identidade dos seus alunos?

Professor: Em relação à comunidade, nós temos uma ideia. Eu percebi isso no trato com eles, muito equivocada do que, qual é o ambiente deles lá. Às vezes, nós somos carregados assim de ideias pré-concebidas, de que não há uma dinâmica social lá, quando não é verdade. É também, mas não é só isso. E o legal a gente vai vendo, dar voz a eles, saber tentar entender como é que é. Isso se constrói através do relacionamento com o aluno. Como é que é o cotidiano dele? O que que ele faz? (Pr/1)

Professor: Assim vai se construindo a identidade dele? Será que dá para botar tudo num saco só dentro de uma classe? Às vezes, você vê um aluno sacar um aparelho, fazer coisas ali, ele tem acesso à internet, fica no Facebook. Tudo isso, não sei se você tá conseguindo me alcançar? Tá entendendo? Que aluno é esse? Talvez a gente nem conheça mais os nossos alunos. (Pr/5).

Associar a “identidade cultural do aluno” com elementos como pobreza e ausência (material e estrutural) foi um dos discursos mais enfáticos entre professores e alunos, esse é o mundo vivido conscientemente pelos alunos, tratando-se de estereótipos criados que representam uma parcela da realidade vivida pelos estudantes não englobando outros pontos como o aspecto cultural e histórico, por exemplo.

Algumas falas apontam ainda que os educadores provavelmente nem conhecem a realidade de vida dos estudantes, pois é muito difícil os professores frequentarem os lugares e atividades que os alunos vivenciam. Por esse motivo, ressaltam o quão relevante é, para se refletir acerca da “identidade do aluno” no Ensino de História, questionar essa ideia, na qual os docentes deveriam compreender se, quando comentam a respeito dela, estão pensando em algo imaginado como sendo esta identidade/realidade ou se é de fato o que eles vivenciam no seu dia a dia.

Um dos professores entrevistados também mostrou uma visão que rompe com as visões estereotipadas quando questionado sobre o que entendia pela ideia de trabalhar com a identidade cultural do aluno no ensino de História e sobre como a descreveria. Sobre a primeira questão, respondeu que trabalha com as questões mais colocadas no momento atual. E exemplifica, quando trabalha a questão da propriedade da terra, faz um paralelo entre as sociedades primitivas as quais possuíam um tipo de propriedade definido como coletiva com as privatizações feitas nos períodos mais atuais, mostrando ainda uma forte priorização da lógica dos problemas sociais, no intuito de fazer tal articulação com o conhecimento histórico.

Com relação à segunda pergunta, entende tal noção de “identidade cultural do aluno” como interligada à realidade local, próxima à escola, embora esta seja uma concepção relativa,

podendo incorporar elementos menores, da vida particular dos estudantes, ou maiores, da conjuntura atual do país. Portanto, assevera que a noção de identidade/realidade local é abstrata e variável, uma vez que pode integrar diferentes espaços. Esse professor defende que, por mais que a identidade/realidade local seja importante para a compreensão do conhecimento histórico, não existe a possibilidade de restringi-lo simples e exclusivamente ao lugar onde o aluno vive, pois o uso da tv e internet podem estar influenciando a identidade/realidade de vida dos estudantes. Julga, por conseguinte, que não existe uma ideia única para classificar esta denominação, visto que cada professor elabora sua própria definição, sendo ela uma construção daquilo que ele pensa ser a vida do aluno (que reitera não estar necessariamente resumida à vida local), embora ela possa ser vislumbrada como um ponto de partida importante.

Nas entrevistas dos professores existem alguns pontos de aproximação, como a não formulação de um conceito pronto e acabado para a denominação “identidade cultural do aluno”, a defesa na crença de que não é importante, uma vez que comporta diferentes significados e aponta para um caminho diferente para se pensar a “identidade/realidade” vivenciada pelo aluno em conjunto com o professor no espaço da escola. Observa-se um ponto em comum nas falas desses docentes e equipe técnica: a defesa da escola como importante para compreender melhor a realidade de vida dos estudantes.

Primeiro a gente tem que entender que identidade é essa. É uma identidade que nós concebemos como sendo a realidade dele? Ou é a realidade dele? Então, a única identidade que eu posso compreender a respeito desse aluno é a escola. Qual escola que ele tem? Qual estrutura que ele tem? Quantos passeios que eu consegui fazer com ele? Qual material que chegou até ele? O que que a escola, dentro do dia dele, representa? O que aquela minha aula ali tá representando pra ele? O que é que eu tô trazendo de novo? Então, eu tô trabalhando com imagem com ele, será que na internet... tá entendendo? (...) Eu acho que um dos papéis nosso como professor é tentar compreender, de fato, entre aspas, essa “identidade”, não essa pré-concebida que eu trago. Entendeu? (Pr/5).

Tá, deixa eu ver. Bem, então, olha só, essas experiências de vida, eu tento restringir às experiências coletivas do meu grupo. Tá? Assim, eu consigo trabalhar. (...). Então, eu agora restrinjo mais em passeios culturais. E aí, eu consigo trabalhar com a identidade do grupo, uma vivência, eu acho mais legal vivência, uma vivência coletiva do grupo, que me inclui. Aí, eu consigo trabalhar. (...). Então, eu consigo trabalhar isso. Isso, pra mim, dá pra fazer. É aquela identidade/realidade que a gente comungou, eu e eles. (...). Então, eu acredito trabalhar isso, com essas situações que eu me inclua, eu faça parte do grupo. (Pr/2.).

Mas mesmo assim, essa identidade que, em si, ela é muito abstrata, é definida, eu acho, pra mim, naquilo que tá acontecendo numa fala na sala de aula, quando um aluno, em algum momento, alguém fala que “fulana ficou grávida”, a gente tenta pegar essa história... “Como seria, por exemplo, há quarenta, cinquenta anos atrás uma jovem grávida que não tivesse um marido

e as possibilidades, por exemplo, de problemas com o pai, com a mãe, etc. e como é que se encaminhou pros dias atuais, que isso não é mais um problema. Então, quando eu penso essa identidade/realidade é no sentido de como ela aparece mesmo em sala de aula. Em alguns momentos, a identidade tá bem longe da gente, ou seja, quando se está falando, por exemplo, de Feudalismo, ela tá muito distante e mesmo que a gente tente fazer uma “ponte” com o período atual falando dos sem-terra... (Pr/ 3)

Por último, gostaríamos de destacar duas palavras verbalizadas no momento da entrevista, que foram: “Escola” e “História”. Destacamos estes termos por acreditar que estão muito vinculados a um tema de nossa análise: a questão do conhecimento escolar. Como pôde ser constatado, nenhum professor usou diretamente a expressão conhecimento/conhecimento escolar associada à questão da identidade do aluno. Entretanto, pensamos que esses termos possam exercer uma função de valorização do saber histórico escolar em integração com a noção da identidade do aluno.

Percebe-se que categorias como História e Escola são importantes para o entendimento da identidade do aluno, podendo ocupar um lugar importante na articulação em torno do ponto central de ensino em História. Contudo, nos pareceu uma voz isolada neste sentido, pois foi verbalizada uma única vez ligando a História como “momento” na sua articulação de se trabalhar o ensino dessa disciplina em diálogo com o cotidiano de vida dos estudantes.

Tal postura nos leva a uma conclusão: quando se menciona a expressão “identidade do aluno”, em um sentido mais geral no interior do campo educacional, o conhecimento histórico escolar ocupa um papel bastante marginalizado, estando, na maior parte dos discursos, excluído como importante na construção do conhecimento. Repara-se, portanto, a pouca ligação entre a disciplina escolar História (e, por conseguinte, o conhecimento histórico escolar) e a chamada identidade/realidade de vida dos estudantes, sendo, muitas vezes, colocadas como antagônicas e exteriores em relação ao conhecimento.

Assim, destacamos que a cobrança por passar conteúdo faz com que este seja apontado como responsável pela difícil interlocução entre tais esferas – a identidade/realidade do aluno e o conhecimento escolar – mantendo os dois à margem do processo ensino-aprendizagem.

A partir de nossas análises, vale a pena perguntar qual é a função do conhecimento escolar dentro de processo ensino-aprendizagem?

3.6 CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR: QUE FUNÇÃO SE ESTABELECE ENTRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E A IDENTIDADE DO ALUNO?

3.6.1 O que dizem professores e alunos

O objetivo da presente seção é investigar o significado de conhecimento escolar nas falas de professores e alunos, tendo como referência as entrevistas concedidas por eles. Minha intenção é compreender como as falas se relacionam quando questionados sobre a importância, os objetivos e os desafios de trabalhar com a disciplina História dentro do espaço escolar.

(...) através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas através do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à *descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos*, indo além das aparências do que está sendo comunicado. As duas funções podem, na prática, se completar e podem ser aplicadas a partir de princípios da pesquisa quantitativa ou da qualitativa. (DESLANDES, 1994, p. 74)

Construímos nosso argumento com base na análise do conteúdo de textos percebidos como hegemônicos que apareceram sobre esse tipo de saber, do mesmo modo como fizemos na seção anterior, não tendo a preocupação de citar todas as falas que emergiram. Assim sendo, nosso interesse é investigar que significados se articulam no sentido de ocupar o lugar importante dentro dos contextos estabelecidos.

Interrogados sobre como avaliam o ensino de História na atualidade, os professores entrevistados divergiram majoritariamente em duas concepções: de um lado, há um grupo que salienta que tal disciplina vem se transformando, exaltando aspectos positivos a ela relacionados; do outro lado, os docentes que ainda enxergam nessa disciplina ranço de continuidade com aquelas práticas mais tradicionais que foram hegemônicas ao longo de grande parte de sua trajetória.

Do lado daqueles que julgam que existiram melhoras e avanços na prática pedagógica de se ensinar História, o professor de escola da periferia ressalta o avanço que aconteceu com a implementação da Lei 10.639/2003, que institui o ensino obrigatório da História e da Cultura da África na Educação Básica, uma vez que possibilita valorizar a raiz africana do país. A professora da escola pesquisada também argumenta em prol das mudanças positivas pelas quais passam o ensino da disciplina,

Eu acho que atualmente o Ensino de História começa a se configurar com uma nova roupagem (...). Atualmente, o Ensino de História, ele ganha uma certa importância no ambiente escolar, eu tenho percebido isso, ganha uma certa importância, mas com uma dimensão que é o debate da leitura. Eu acho que tá dentro dessa dimensão do aluno ler e interpretar textos. (Pr/3.).

Eu acho que o ensino de História, até por conta dessa formação mais crítica, hoje ele tá mais atualizado, por causa da Historiografia a respeito, os professores têm mais acesso. Agora, por outro lado, a gente lida com alunos que não têm base nenhuma. Isso compromete o nosso trabalho, né? Porque eles não têm raciocínio histórico, não têm noção de tempo. (Pr/. 3)

O que dizem os alunos:

Estudar história é importante pra gente ter mais conhecimento das coisas que acontece, fora do Brasil e no Brasil, como essa coisa da política que tá havendo muito roubo, aprende mais o conhecimento para gente ser bem vivido, pra coisas. Nesse sentido, houve mudanças a professora fala sobre as coisas que estão acontecendo no Brasil e no mundo. (Al/9)

A partir das falas, percebemos que o ensino de História vem passando por transformações, o que implica lutas em seu distanciamento daquela concepção que o limitava a noções como datas, nomes, eventos, fatos, dentre outros. A professora destaca as inovações historiográficas e as fortes recomendações por um ensino cada vez mais crítico (embora pouco se explique que ideia remeteria a esse conceito de criticidade) para defender os avanços existentes dentro do ensino de História, apesar de enfrentar problemas tradicionalmente conhecidos, como a dificuldade que os alunos possuem em raciocinar historicamente, na leitura, escrita e interpretação de textos.

O professor da escola de periferia, por sua vez, destaca justamente essa questão, ou seja, como a História vem adquirindo uma certa importância no seio da comunidade escolar, por meio da dimensão da leitura, da interpretação e da compreensão de textos, talvez relacionada com a demanda por alfabetização (crescente nos discursos sobre “qualidade de ensino”), pois é recorrente os problemas de os alunos chegarem ao Fundamental maior (6º ao 9º ano) e não estarem alfabetizados. Tal dimensão da relevância da leitura e da escrita pode ser visualizada também na fala da professora da escola pesquisada:

Eu acho que, eu tenho pra mim assim, minha experiência diz e a minha intuição que no Ensino Fundamental, que o nome já diz fundamental, o correto é assim (...) pra mim, o objetivo do 1º ano até o 9º é leitura, interpretação, escrita, né, e por conta disso, eu acho que cada disciplina, até a disciplina História, tem que se submeter a isso. Eu não me sinto diminuída em falar isso. (...). Acho que tinha que ser instrumento, não é só História, todas as matérias tinham que ser instrumentos para leitura, interpretação e escrita. O lance é que quando a gente começa a dar aula, a gente não tem essa ideia. (Pr/ 1)

O meu objetivo é assim (...). Eu não trabalho muito com ensino narrativo factual, eu trabalho muito com leitura (...). É dar base para aluno estar interpretando, tendo um conhecimento mais geral a respeito da História do Brasil, do mundo. (Pr/1.)

Ao selecionar o que usar do livro, considero principalmente atividades mais dinâmicas, de leitura, reflexão, análise e discussão. E, especialmente, o que os

alunos conseguem entender, pois tem muita dificuldade de leitura e compreensão. Inclusive os livros vêm com muitas atividades que não acompanha o nível de aprendizagem do aluno, ou em discordância com o fator tempo de aula. (Pr/.1)

O que dizem os alunos:

Português e matemática são mais importantes. As outras disciplinas também são importantes, porque cada uma delas ensina alguma coisa diferente. Mas a leitura e cálculo são a base de tudo. É importante o aluno saber ler e escrever e fazer contas. Disciplinas como arte não temos interesse, mas todo mundo passa. (Al/9)

Por estas falas, podemos constatar que a avaliação feita sobre as mudanças do ensino de História vêm se relacionando muito com os discursos que legitimam a inserção cada vez maior das competências e habilidades no Currículo de História e uma dessas ferramentas utilizadas é a leitura, que aparece na maioria dos casos distanciada da questão dos conteúdos escolares, muito ainda analisados sob a ótica daquela História factual, tradicional, de versão única do passado. Faz-se, assim, uma operação que acaba colocando o ensinamento dos conceitos e conteúdos históricos em papel subalterno em relação ao desenvolvimento da interpretação e da escrita de textos, tendendo a esvaziar, cada vez mais, a questão dos conhecimentos que os alunos deveriam sair da escola dominando, invertendo, de certo modo, a lógica de prioridade no ensino desta disciplina.

No que se refere à perspectiva que ressalta mais as continuidades no ensino de História, observamos que tal disciplina manteve praticamente a mesma grade curricular – com exceção da inserção do ensino da História da África. Um dos grandes problemas observados pelos docentes é a dificuldade de sair de uma História mais tradicional, dada a quantidade elevada de conteúdo que são obrigados a ministrar em cada ano do Ensino Fundamental maior, fazendo com que predomine ainda uma perspectiva de pouca reflexão crítica.

Analisando as falas dos professores, podemos constatar três articulações verbalizadas em torno do conhecimento escolar. A primeira articulação estabelece uma relação dicotômica entre reflexão crítica e conteúdo, entendendo-os como dois elementos incomunicáveis, por meio da qual não haveria possibilidade de se formar pessoas críticas através dos conteúdos escolares.

A escola não discute currículo. Cada professor vai se “virando” para verificar o que ensina. No início de 2017, houve uma tentativa de organizar o currículo, mas não passou disso. A SEMED, organizou uma matriz curricular sem discussão com os professores e mandou recado pelos coordenadores pedagógicos que era esse o conteúdo. Alguns seguem, alguns nem souberam

dessa matriz curricular. A comunidade, menos ainda, tem ou teve participação nessa discussão. (Pr/3)

Eu acho que o ensino de História hoje, ele até tem sofrido várias modificações graças à internet, né, a gente tem tido várias formas de buscar, chamar atenção pra História, pros alunos terem interesse, mas, por outro lado, a minha impressão é que esse interesse tá se perdendo. É que, na verdade, aquilo que é passado pra gente, pra gente passar pros alunos, a coisa obrigatória que a gente tem que dar, aquela estrutura enorme, são conteúdos extensos, às vezes você não consegue terminar e por causa disso você não consegue fazer aquilo que você tava imaginando. (Pr/4).

Tá difícil pro professor de História, sobretudo do ensino público, entrar numa sala de aula e corresponder a todas expectativas que nos é passada através dos planos teóricos. A gente tem que desenvolver uma mentalidade crítica no aluno que não sabe o que que é isso. Então, quer dizer, a gente tem que sair daquela mesmice de só passar informação e tentar passar essa mesma informação que a gente passava antes, mas fazendo com que o aluno mesmo, quer dizer, o aluno crie o seu conhecimento. Isso é de uma dificuldade absurda, né (...). Como é que eu vou fazer o aluno criar o seu conhecimento se ele não tá nem interessado no que eu tenho pra falar? Então, a gente acaba caindo no, assim, na maioria das vezes, caindo na mesmice de passar informação porque você tem que respeitar o planejamento. Então, a gente acaba caindo. (Pr/5).

O que dizem os alunos:

Muitas vezes nas aulas de história a professora para as aulas e conversa com a gente, dá conselhos conta o que os professores passam, porque as oportunidades que nós estamos tendo agora, eles contam as histórias deles pra nós e eles vão incentivando pra nós continuar no estudo, porque todos nós sabemos que não vai ser fácil, uma hora lá a gente vai se cansar, mas tem que ser perseverante no estudo, acho isso. É pensar no futuro e agir no presente. Isso pra nós é mais importantes que o conteúdo, que às vezes não tem sentido. (Al/6)

Os relatos acima permitem inferir a associação constante entre o ensino de História mais tradicional com os conteúdos, estando estes marginalizados quando se pensa em questões como formação crítica do aluno ou trabalhar em interação com as experiências de vida dos estudantes. Alinhado à primeira, a segunda articulação destaca o conhecimento escolar, pautando-se mais em uma desvalorização dos conteúdos de História pelos órgãos governamentais de educação, como as secretarias municipais e o MEC. Assim,

Os livros didáticos e seus conteúdos estão muito longe de se importarem com a realidade dos alunos, pois a educação com o currículo atual empurra o aluno para um mundo da disputa individual sem dar importância ao desenvolvimento coletivo de determinada comunidade. (Pr/1)

Eu acho que ele é muito dificultado pela pouca atenção que se dá, pelo pouco valor que se dá, a gente pode até rever isso de uma forma muito simples como as exigências que o próprio município faz aos professores. Você vê que é Português e Matemática, Geografia e História não. De uma maneira clássica

e clara a desvalorização das matérias como se fosse uma parte que não tivesse nenhuma importância (...) (Pr/ 3)

O que dizem os alunos:

Muitas vezes os assuntos são chatos, não tem nada a ver com a vida da gente. Se a gente pudesse escolher as disciplinas eu ia tirar, educação física, artes, ensino religioso, e ficar só com português e matemática, que é que eu vou precisar lá fora. (Al/8)

Nas falas acima é possível perceber o sentido que se tem a respeito do ensino de História. Elas destacam a questão do enfraquecimento do conhecimento histórico escolar em detrimento de outras disciplinas como, por exemplo, Língua Portuguesa e Matemática. Na entrevista concedida pela professora da escola pesquisada, fica visível a preocupação em demonstrar como, ano após ano, aumentam as preocupações dos órgãos governamentais de educação em avaliar o que os alunos aprendem por meio da realização de provas padronizadas. Entretanto, a disciplina escolar História não aparece nesse tipo de avaliação, priorizando-se, principalmente Português e Matemática, o que demonstra um caso de segregação disciplinar. Esse mesmo contexto percebe-se na fala do aluno, que se preocupa apenas com o que vai precisar no futuro. A percepção que se tem é o que o aluno não se vê como construtor do conhecimento e não vê possibilidade de busca e ampliação desse conhecimento. Percebemos que a visão do aluno em relação ao conhecimento é que o conhecimento está na escola, como um produto pronto e acabado e que ele poderá pegar apenas o que ele precisa para viver.

Na terceira articulação, os discursos estão relacionados especificamente ao conhecimento histórico, associado diretamente ao termo conteudismo, que, por sua vez, encontra-se encadeado às concepções de história tradicional, positivista e linear.

(...) eu posso dizer que pouco se avançou naquela perspectiva que ainda continua, a perspectiva conteudista, a perspectiva de pouca reflexão crítica, de generalizações, de uma escola ainda voltada pra uma decoreba, posso assim dizer, e pouco se analisa uma perspectiva de uma História Crítica, a partir de um ponto de vista dos de “baixo” ou numa perspectiva crítica, reflexiva da História. Então, de maneira geral, alguns colegas, que mais trabalho, pouco insistem trabalhar com uma História Crítica. (...) Então, de maneira geral não superou essa visão de uma escola, de um ensino positivista, baseado ainda nos grandes feitos, nos grandes nomes, enfim, muito inclusive dissociada da realidade que eles vivem. Parece um grande olhar pro passado, mas sem trazer questões pro presente. (Pr/1)

O que dizem os alunos:

Eu gosto de história, mas, às vezes, é chato ficar ouvindo a professora sobre assunto da Grécia ou dos presidentes do Brasil. Sabemos que é importante pra gente por causa do ENEM, mas é muito chato todo aquele assunto. (AL/9)

As entrevistas possibilitam, portanto, perceber três sentidos para o conhecimento histórico escolar: (i) incompatível com a reflexão crítica; (ii) desvalorização em detrimento das outras disciplinas; (iii) associado à noção de conteudismo e da concepção de ensino de História mais tradicional.

No contexto atual, a disciplina escolar História, assim como a escola como um todo, adquire novas atribuições e demandas, como as questões da inclusão, das diferenças até mesmo novos conteúdos e discussões, como no caso de História e História da África e dos afrodescendentes, como obrigatórias no currículo. No entanto, isto não tem significado uma releitura do papel do conhecimento escolar. Compreendido como sinônimo de conteúdo, tal conhecimento tem ocupado um papel extremamente marginalizado nos discursos dos professores em suas representações sobre a importância de se lecionar e aprender essa disciplina nas escolas públicas da Educação Básica. Em algumas falas, observa-se como o conteúdo curricular está muito ligado ainda à noção da História como ciência exclusiva do passado e produtora de verdade(s).

Por esses motivos, o discurso do que não seria um ensino de História vem se afirmando, de acordo com o material empírico, como aquele ensino de História voltado exclusivamente para datas e fatos, com a narrativa de uma única versão para dar conta dos acontecimentos, baseado nas informações dos livros didáticos ou do conhecimento passado pelos docentes.

Com isso, a análise empírica aponta uma trajetória percorrida pelos conteúdos históricos escolares que, seguindo caminhos diferentes, continuam chegando ao mesmo ponto, o de sua condenação. Até as últimas décadas, questionava-se muito esses conteúdos, associando-os de imediato ao vocábulo conteudismo, uma vez que o estabeleciam como o responsável por um estilo de História pautado no decorar nomes, datas, eventos, de pouco questionamento crítico e com a intenção de ensinar uma verdade absoluta e única.

Nas décadas mais recentes, ganhou muita força – por meio da influência dos estudos acadêmicos – na história escolar a necessidade de revisita-la a partir de outros enfoques e abordagens, voltando ao cenário a chamada História Política, agora não mais relacionada a um tipo de História Positivista, mas, principalmente, à História Cultural, das Mentalidades, do Cotidiano e a Micro-História. Todavia, o que se observa é que a utilização de tais perspectivas teóricas e metodológicas gera críticas, como a forte tendência atual de se ensinar nas aulas de

História da Educação Básica curiosidades, afastando-se de análises de caráter mais amplos e de explicações de ordem econômica e social. Assim, verifica-se como e por que de diferentes formas o conteúdo acaba se destacando no ensino de História, sendo muito forte, na atualidade, essa marca que o conecta com as questões do estilo “você sabia que?”, que acaba novamente colocando-o em um cenário de questionamentos e denúncias.

Eu sou um professor, pode até se dizer de uma certa concepção marxista, eu não tenho nenhum problema em dizer isso, e eu acho que hoje se faz, senão essa perspectiva conteudista, uma perspectiva muito cultural. Entender, por exemplo, a importância de rebeliões de escravos e tende a centralizar na figura ou do Zumbi ou daqueles que fizeram, das elites que fizeram o processo de abolição. Então, ainda é um processo em construção, acho que o ensino de História é um processo em disputa ainda, poucos são aqueles professores que tendem a ver essa perspectiva (como eu disse) crítico-transformadora. (Pr/5).

Eu achei muito interessante essa temática aí de se preocupar realmente se com o ensino de História, principalmente nos dias de hoje, uma vez “discuti”, com um professor na faculdade que muitas vezes alguns livros de História parecem mais Literatura do que História, e, às vezes, até com historiadores conceituados. E ele descreve uma série de coisas, fica tudo muito bonito, mas e aí? Eu não consigo desvincular você contar uma história, você relatar um momento histórico sem você mostrar as relações, as intenções, as perversidades, e seja lá o que for sem querer botar conceito moral por trás daquilo ali. Então, às vezes, fica como Literatura e eu vejo uma tentativa de transformar o ensino de História principalmente do Ensino Fundamental justamente nisso, numa espécie de Literatura, carregado de novidades culturais, de coisa... (Pr/4)

O professor da escola de periferia evidencia em suas falas duas visões clássicas que marcam os conteúdos: a do conteudismo (mais tradicional) e a das curiosidades (mais associadas à História Cultural). Por exemplo, cita o caso da História da África, que entrou no currículo de História, sendo tratada a partir do sujeito-herói, individualizado, carregando as cicatrizes das matrizes historiográficas ditas tradicionais.

O professor da escola pública urbana, que se identificou como marxista, segue numa direção parecida ao dizer que os livros de História do Ensino Fundamental maior parecem mais livros de Literatura, com muita ênfase em novidades e deixando de lado as questões mais gerais, as disputas, os conflitos e as negociações, contribuindo, inclusive, para diminuir o teor crítico que o conhecimento histórico escolar carrega (ou deveria carregar). Assim, podemos pressupor que, na atualidade, os conteúdos históricos escolares articulam-se ora com o ensino positivista, ora com o marxismo ou ainda, em um movimento mais recente, juntando-o àquele conhecimento mais voltado para as novidades, curiosidades que acabam afastando seu ensino de questões mais gerais.

Portanto, o que se observa no que diz respeito à avaliação que os professores fizeram do ensino de História é justamente a manutenção dos seus traços de continuidade, que fortalecem aquela ideia de “matéria enfadonha”, distanciada da vida dos estudantes e com poucos elementos atrativos. Além disso, encontramos dois aspectos que podem ser sintetizados aqui: primeiro, quando comparado com as outras disciplinas, a História como disciplina curricular tende a ser colocada em segundo plano, afinal ela não é avaliada nas provas institucionais (testes padronizados) que buscam mensurar os processos de ensino-aprendizagem. Neste caso, observa-se uma desvalorização da disciplina escolar História em um sentido mais amplo, quando se procura entender que conhecimentos devem ser avaliados para se investigar os sistemas de ensino.

Em segundo lugar, verificamos que, no interior dessa disciplina, ocorre um processo crescente que tende a priorizar as competências e as habilidades, colocando os conteúdos ora em papel subordinado ora como vilões, responsáveis pela História ser uma disciplina pouco interessante para os discentes, mesclando diferentes discursos.

Com relação à questão das competências, cabe destacar que a dimensão da leitura foi muito valorizada na fala dos entrevistados, principalmente da diretora e do coordenador pedagógico. Ao mesmo tempo, a competência narrativa de pensar e de se orientar no tempo ou da experiência no tempo não foi percebida com a mesma importância, por mais que não tenha sido negligenciada em algumas falas. Quando perguntados sobre a importância da disciplina História, os entrevistados responderam:

O mais puxado é português e matemática. As outras disciplinas são importantes, mas português e matemática é mais difícil. A escola tem que ter melhor desempenho no IDEB, porque a escola vai ficar para trás. (D.)

Eu acho muito importante, porque História dá essa noção de como o aluno situar ao longo do tempo a sua própria existência. Eu acho que História facilita a leitura de mundo. (Pr/5)

Eu acho que localiza o aluno, não é só uma questão de localização física, mas ele se localiza, ele faz o retrospecto... Ele sabe que ele está aqui porque houve um histórico anterior, ele tem essa necessidade do continuísmo. Eu vejo dessa forma, eu sei que é um estudo linear, eu sou defensora dessa História linear, talvez, porque eu não consiga ter, não aprendi de forma diferente e não consigo fazer de forma diferente, mas vejo as pessoas fazerem de forma diferente muito malfeita. Então, é melhor que se faça o tradicional com qualidade, com inovação tecnológica. (Pr/4).

A orientação no tempo, a necessidade de mostrar as discontinuidades, desmascarando visões de imobilismo das sociedades e sua utilização como instrumento de possível entendimento do funcionamento da sociedade (e da existência de cada ser humano) aparecem

nas falas, que prevalecem no que se refere às apropriações do conhecimento dos conteúdos da disciplina História. Entretanto, tal relação não aparece com tanta força na maioria das falas.

Além disso, outros aspectos de conhecimento escolar apareceram quando perguntamos acerca das dificuldades e desafios de se lecionar História na Educação Básica nos dias atuais. Alguns apontaram para o fato de que pouquíssimos discentes se mostram interessados no estudo da História, colocando o aluno como obstáculo do ensino. O professor de escola pública urbana e o professor de escola de periferia, por exemplo, destacam que os estudantes até entendem um pouco a relevância de disciplinas como Matemática e Português, já da História não a compreendem até por causa de sua “alienação” política ou por causa da pouca importância que é creditada a essa disciplina por parte da escola, da sociedade e dos próprios pais.

Nesse sentido, os assuntos de História que se tornam mais atraentes para os alunos são justamente aqueles que estão inseridos na nossa cultura de forma geral, mostrando a pouca relação entre o conteúdo de História com a realidade do estudante. Logo, acabam chamando mais atenção aqueles conteúdos, ou temáticas dentro dos conteúdos, que se encontram presentes na nossa realidade de mundo atual, como as questões de comportamento, vestimenta, sexualidade.

A professora da escola pesquisada ainda acrescenta que essa dificuldade se soma ao fato de os alunos não terem conhecimento de nada, nem da matéria, nem de outras questões gerais, possuindo dificuldades em entender/pensar que existem e existiram pessoas diferentes e momentos diferentes. Essa falta de base acarreta nas dificuldades em entender o “outro”, fato que prejudica muito o trabalho docente. Além disso, pontua que as próprias dificuldades materiais dos alunos e suas poucas oportunidades de frequentarem espaços culturais, bem como suas poucas condições de terem acesso a outros livros – além do livro didático – atrapalham a sua prática cotidiana nas salas de aula.

Outros professores ainda argumentam dificuldades, tais como a falta de maturidade dos alunos, principalmente aqueles que estão nos primeiros anos do Ensino Fundamental maior – 6º e 7º ano, para compreender conceitos históricos, afinal isso exige certa abstração e concentração por parte dos discentes. Portanto, os significados de dificuldade de lecionar História apontam para vários sentidos, principalmente, aquele que destaca o aluno e suas carências materiais, afetivas, cognitivas.

Os obstáculos não se resumem, contudo, aos estudantes. Outra ideia que apareceu recorrente nas entrevistas foi a questão dos materiais didáticos e de suas limitações em contribuir para o avanço do ensino de História. O livro didático, por exemplo, muitas vezes é o

único material que o aluno tem na casa, quando a escola oferece, o que muitas vezes não ocorre, o aluno perde, ou não traz para as aulas. Quando a professora utiliza apostilas, a escola não tem condições de ofertar esse material para o aluno, o aluno tem que comprar, mas ele não compra, porque não tem dinheiro e, quando compra, o material é de péssima qualidade, as letras não aparecem ou ficam faltando partes, como podemos observar na fala de uma mãe na reunião da escola:

O material de História que a minha filha levou não deu para estudar, porque não se enxergava nada, o que eu fiz, fomos procurar na internet para ela estudar para a prova. (mãe de aluno)

Os professores também foram alvo de tudo aquilo que se citou como sendo dificuldade para se lecionar História. Na abordagem do professor de escola de periferia, muitos professores se preocupam ainda muito pouco com o sentido de avançar na construção de uma História mais crítica e reclama também da quase inexistência de um trabalho em conjunto entre os docentes. Nesse sentido, suas críticas se resumem a alguns pontos: o fato de os professores pouco se reunirem, pouco estimularem atividades extracurriculares como idas a museus ou a outros espaços onde a comunidade trabalha, uma roça ou uma casa de farinha, e o problema da linguagem, que, assim como foi denunciado a respeito dos livros didáticos, verifica-se o uso de uma linguagem pouco próxima daquela falada pelo aluno. Muitos professores não abrem mão de que as atividades escolares sejam feitas de forma individualizada. Cada qual na sua carteira com seu material.

Exijo que cada aluno traga seu material, porque quando sentam juntos, conversam muito e não fazem as atividades. (Professor de Geografia em reunião com os pais)

O que dizem os alunos:

Não tem livro, às vezes a gente trabalha com apostila, aqui é difícil tirar cópia. E quando a gente não traz o material o professor tira a gente da sala. Já aconteceu comigo. (AL/7)

O professor de escola pública urbana ainda identifica problemas na formação de professores, a escola e o poder público não oferece formação e poucos são os professores que se aventuram a pesquisar acerca de temas novos para introduzir nas aulas de história. Além disso, salienta que outra dificuldade reside no fato de alguns professores não terem domínio do conteúdo a ser ministrado nas aulas. Denuncia ainda um outro problema – que o entrevistado entende ser uma vantagem, mas que pode ser entendida como adversidade enfrentada por alguns docentes: a abertura de temas que a História adquiriu ao longo do tempo. Por exemplo, hoje,

pode-se trabalhar com novos temas ou novos assuntos dentro dos conteúdos mais tradicionais, entretanto, a dificuldade aparece porque não se tem material abundante sobre as temáticas novas, implicando mais trabalho para o professor produzir esse material.

As críticas, contudo, alcançam outros matizes mostrando que as principais dificuldades de se lecionar História, nos dias de hoje, não se subordinam apenas aos problemas dos alunos e dos professores. O trecho abaixo nos ajuda a entender melhor:

Pesquisador: E, na sua opinião, quais são as principais dificuldades de ensinar História nos dias de hoje?

Professora: É o conceito antigo, que não muda, de que História é decoreba. É um conceito, que foi passado de uma maneira muito inteligente, muito intuitiva, de desvalorizar a matéria, é lógico (...). Existem alguns, em outras matérias que se faz muita decoreba, mas se joga muito pra História pra que seja uma coisa chata, uma coisa monótona e quando você faz alguns trabalhos diferentes, os alunos ficam encantados, participam... (Pr/3.)

A professora de escola ribeirinha traz ainda aquela discussão da tentativa nada recente de se relacionar o ensino de História com a ideia de decoreba que, em sua análise, trata-se de conceito elaborado para desvalorizar a matéria, pois diz que, em outras matérias, esse quesito também existe, porém, é só na História que acaba recebendo essa alcunha de matéria “chata” e “monótona”. Talvez isso esteja ligado até mesmo a este ponto central da “qualidade de educação”, em que valorizando o domínio de competências e habilidades, estimula a avaliação de matérias consideradas “não decorebas” (como Português e Matemática), deixando de fora, desta avaliação da “qualidade de ensino”, disciplinas como a História e a Geografia, fazendo-as formar uma associação com o binômio conteúdo-memorização, o que nas políticas curriculares atuais encontra-se bastante menosprezado e descartado.

Tal perspectiva pode nos ajudar a formar outras questões como: a quem interessa deixar a História do lado de fora da avaliação da qualidade de ensino? Quais são os objetivos presentes nessa sustentação da História como disciplina da memorização e da “decoreba”? Tais perguntas se tornam muito relevantes nesse contexto de crise e desvalorização do conhecimento histórico escolar.

Por fim, cabe destacar algumas falas que, rompendo com o argumento que privilegia o ensino da História para a formação de sujeitos históricos e críticos calcado, sobretudo, na priorização dos aspectos do valor e da importância deste conhecimento, advogam em prol de uma perspectiva diferenciada que sofre inúmeras críticas no campo atualmente.

Me parece que há uma falsa discussão sobre valores, sobre análise, mas na verdade o básico não tá sendo passado. De uma maneira simples, em todos os

momentos. Eu vejo em todas as turmas, eu vejo em todas as escolas um discurso muito bonito, muito acadêmico, mas se você não entende, se não conhece o conteúdo (...). Você só vai analisar uma coisa que você conhece, você pode discordar ou concordar do meu ponto de vista, mas se você não sabe do que a gente tá falando, vai ficar uma discussão evasiva, vai ficar (...) (Pr/4)

O professor em questão assume que seu objetivo principal é o conteúdo da disciplina, afirmando que hoje prevalece uma discussão sobre o ensino de valores nas aulas de História na Educação Básica, que acarreta uma consequência negativa: o fato de estar se deixando de lado o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem do básico, ou seja, dos conteúdos escolares históricos. Em seu entendimento, o domínio desses conteúdos por parte dos alunos é aquilo que pode possibilita a eles dominar certas habilidades, como a concordância ou discordância de pontos de vista e a sustentação de argumentos.

Não ocorre, contudo, em sua fala uma apologia ao conteúdo, apesar de ela usar o termo conteudista, ou seja, de se ensinar a História por meio dos conteúdos escolares sem fazer uma reflexão mais ampla com outras dimensões, concentrando-se apenas neles. A professora da escola ribeirinha apresenta um caminho que, por mais destoante que esteja das concepções veiculadas pelos órgãos educacionais, e, sem querer fazer nenhuma recomendação prescritiva à categoria docente que trabalha dia a dia nas salas de aula de nosso país, pode representar aspectos interessantes de se levar em conta até mesmo no momento de se tentar articular o ensino dessa matéria com a realidade de vida dos alunos.

Afinal, como já defendemos em outros momentos, operamos numa concepção amplamente favorável à pertinência de continuarmos trabalhando com a categoria conhecimento escolar dentro do campo do currículo, deixando claro, todavia, que, quando mencionamos conhecimento escolar, não queremos causar a impressão de estar associando-o apenas ao termo conteúdo, apesar de considerá-lo um elemento importante para a construção do conhecimento em qualquer disciplina escolar.

Os professores em sua maioria diferenciam seus objetivos de acordo com a faixa etária de seus alunos e do ano em que se encontram os alunos do Ensino Fundamental maior. O objetivo de todos é fazer com que os alunos entrem em contato com os acontecimentos, com os processos históricos, com a questão do tempo e com a própria formação da espécie humana.

As falas se aproximam e se distanciam, ao mesmo tempo, daquilo que foi desenvolvido nas discussões acerca do ensino de História. Aparentemente, podemos observar que, de certa forma, as falas ressaltam a valorização de determinados aspectos – ou os conteúdos ou os acontecimentos ou a ferramenta do tempo – que se distanciam do que foi pregado por uma parte

dos docentes que participaram da pesquisa, dando, por conseguinte, uma importância maior à dimensão epistemológica do ensino de História. Não queremos, com isso, acusar os professores de menosprezarem os conteúdos em sua prática pedagógica cotidiana, entretanto, é curioso notar como a noção que valoriza certas habilidades no contexto educacional acaba se fazendo presente no Currículo de História, visto que a maior parte das falas analisadas enfatiza essa questão de apreciar a emergência de certas atitudes e comportamentos críticos por parte dos discentes como metas principais de seus trabalhos, ligando-os com discursos do campo pedagógico que priorizam a centralidade do aluno no processo de aprendizagem, reunidos sob a abordagem construtivista pela qual o aluno é visto como produtor de saber e sujeito ativo dentro do espaço da sala de aula.

Um ponto de diferença entre ambos os posicionamentos é que, na fala da professora da escola ribeirinha, visualizamos um maior diálogo entre o ensino dos conteúdos e o desenvolvimento da criticidade por parte dos alunos, tendo os conteúdos como ponto de partida para se chegar a essa criticidade. Já na fala dos professores das escolas urbanas, não conseguimos captar esse elo tão nitidamente no Ensino Fundamental maior, assim sendo, podemos cair num outro extremismo, que pode prejudicar igualmente a formação dos estudantes: o fato de ficarmos no conteúdo pelo conteúdo, sem planejá-lo interativamente com outras perspectivas e com os próprios conhecimentos que os alunos trazem para a escola.

Podemos considerar que os objetivos dos professores, na prática cotidiana, no dia a dia da sala de aula, ao lecionarem História, aproximam-se muito daquelas ideias que destacam a formação de sujeitos críticos, conscientes (da realidade que os circunda) e compreensivos do caráter de agente histórico que cada indivíduo possui. Dessa forma, permanecem ainda em um papel marginalizado elementos como os conteúdos e os conhecimentos escolares que, apesar de terem aparecido em algumas falas, não ocupam um papel central nos objetivos de trabalho da maior parte dos entrevistados; e, na maior parte das vezes, eles se articulam, hegemonicamente, a discursos que ora os desvalorizam, associando-os ao conteúdo e à História Positivista ora separando-os da dimensão do valor, da importância do conhecimento histórico escolar e de qualquer possibilidade de reflexão crítica.

CONCLUSÃO

A realização desta pesquisa é um sonho que se materializa, uma tentativa de dar visibilidade ao que ocorre na sala de aula, na escola, no cotidiano, mostrando as descobertas realizadas por meio do estudo. No decorrer do trabalho, procuramos viabilizar o entendimento dos mecanismos que ocorrem no processo de construção do conhecimento através da articulação do currículo oficial com os conhecimentos cotidianos e como isso se processa no desenvolvimento das atividades curriculares, suas limitações e abrangências.

Uma das perguntas fundamentais que fizemos quanto à questão da escolarização se traduziu no nosso objeto de pesquisa: o conhecimento escolar. Daí nos perguntamos: que tipo de conhecimento estamos ensinando aos nossos alunos? A pergunta que, à primeira vista, poderia parecer simples não foi, pois os conflitos acerca do que deve ou não ser ensinado são agudos e profundos. Não se trata apenas de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política. Aqui temos de reconhecer que o currículo e as questões educacionais sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe.

Por essa razão, uma maneira mais precisa de formular a pergunta, de forma a ressaltar a natureza profundamente política do debate educacional seria: o conhecimento de quem vale mais? Essa não é simplesmente uma questão acadêmica e isso fica bastante claro quando se analisa o panorama político que o Brasil vive nos dias de hoje, pois se percebe que o ataque da direita às escolas, o clamor pela censura e as controvérsias acerca dos valores que estão e que não estão sendo ensinados, acabaram por transformar o currículo em um território de disputas políticas.

Discutir sobre o que acontece, o que pode acontecer e o que deveria acontecer em salas de aula não pode ser uma conversa banal. Essas discussões são fundamentalmente sobre as esperanças, os sonhos, os temores e as realidades – sobre as próprias vidas de milhões de crianças, pais e professores. Se essa tarefa não merecer a aplicação de nossos melhores esforços – intelectuais e práticos – nenhuma outra merecerá.

Para nós, na qualidade de docente do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas, tais esforços vieram a concentrar-se cada vez mais na natureza política do currículo, do ensino e da educação em geral. Consideramos que, enquanto não levamos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade. As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas, são, sim, intrinsecamente éticas e políticas, e, em última análise, envolvem escolhas profundamente pessoais em relação ao bem comum.

Preocupar-se com questões de poder – com a forma como as distinções de classe social, raça e sexo penetram na escola, controlando professores e alunos e subsumindo-se no conteúdo e na organização do currículo – é assumir o peso da responsabilidade de homens e mulheres que ajudam a formar a consciência dos que trabalham por uma sociedade mais democrática, mais justa e mais humana.

Nós, professores, nunca agimos no vazio. A própria percepção de que a educação está profundamente implicada na política da cultura deixa isso claro. Afinal, a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às futuras gerações, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal veem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade.

Assim, seria interessante considerar a educação relacional como propunha Apple, reconhecendo suas íntimas ligações com as desigualdades vigentes na sociedade maior. Com isso, percebemos a educação de forma crítica e com possibilidades de renovação, defendendo o princípio ético e político de que nenhum ato desumano deve ser usado como caminho mais curto para dias melhores e, especialmente, que em cada passo desse caminho, qualquer programa social seja julgado conforme a sua probabilidade de resultar na junção de igualdade, generosidade, dignidade pessoal, segurança, liberdade e solidariedade.

A pesquisa realizada procurou concretizar algumas intenções: queríamos, como educadora, examinar criticamente nossas próprias ideias acerca dos efeitos da educação e do processo de construção do conhecimento. Para isso, definimos as seguintes questões norteadoras para encaminhamento da pesquisa: A organização dos conteúdos curriculares de História interfere no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental maior da Escola de Cametá-Tapera? Qual é o significado educacional e cultural das práticas curriculares desenvolvidas pela escola nos resultados escolares dos alunos?

A partir da pesquisa, percebemos que a organização do conteúdo curricular obedece a uma hierarquia, que vai desde as instâncias nacionais, estaduais e municipais até chegar à sala de aula. Essa hierarquia, por sua vez, é executada pelas escolas e pelos professores com ou sem alterações. A diretora nos coloca que os conteúdos curriculares apresentados pela Secretaria de Educação são apenas uma proposta e pode ser alterada ou completada, já que é flexível. Ela ainda afirma que os professores têm autonomia para processar as mudanças nos currículos de suas respectivas disciplinas. Assim, a determinação dos conteúdos curriculares, definidos pela SEMED/Cametá, de alguma forma interfere no processo de ensino-aprendizagem dos alunos pois, os professores precisam cumprir o conteúdo estabelecido não abrindo espaço para os

conhecimentos dos alunos, pois isso pode tolher a criatividade dos professores quanto a realizar aulas fora do espaço da sala de aula, como passeios pela comunidade, visitas a museus, a uma roça, a uma casa de farinha, a uma casa de um pescador, entre outros, onde os alunos poderiam entrar em contato com outros saberes e perceber que as atividades que eles desenvolvem em casa também é um tipo de conhecimento que, se integrados aos conhecimentos escolares, podem ajudá-los a se reconhecerem nos conteúdos escolares e, assim, se fortalecerem enquanto sujeitos responsáveis pelo seu próprio conhecimento. Nas falas dos professores e alunos ficou evidente que o conteúdo interfere no processo de aprendizagem. Por parte do professor, ele enfatiza a questão da quantidade e a exigência por parte da escola para cumprir o conteúdo programado durante o planejamento. Por parte do aluno há a dificuldade por conta da grande quantidade de conteúdos monótonos e sem sentido.

As atividades curriculares desenvolvidas na escola preveem estudo/pesquisa valorizando e identificando os conhecimentos e experiências histórico-sociais dos educandos?

O coordenador pedagógico da escola considera que a integração dos conhecimentos escolares e cotidianos dos alunos seria de importância capital para facilitar a aprendizagem dos alunos, mas reconhece que esse processo não ocorre na escola. Diz que sempre incentiva os professores a tirarem os alunos da sala de aula, levá-los para uma praia, para conhecer uma casa de farinha, uma roça, mas encontra sempre uma negativa por parte dos professores que se defendem dizendo que dá trabalho e atrapalha as atividades escolares. Nesse sentido, a escola não realiza pesquisa sobre as experiências históricas sociais de seus alunos e, por conta disso, não ocorre a integração dos conhecimentos. A escola prioriza os conteúdos curriculares estabelecidos pela Secretaria de Educação e dispostos nos livros didáticos.

Os procedimentos curriculares da disciplina história do Ensino Fundamental maior da escola de Cametá-Tapera aplicados em sala de aula fazem integração dos conhecimentos cotidianos dos alunos com os conteúdos da disciplina estabelecidos no currículo oficial?

As Diretrizes Curriculares Nacionais apontam para um currículo que contemple a realidade do aluno, mas, na hora da efetivação do currículo na sala de aula de História da escola de Cametá-Tapera, essa articulação não acontece. As aulas são tradicionais: a professora faz a chamada e depois começa a passar os assuntos do livro ou da apostila; então indica o assunto e começa a ler ou pede para algum aluno ler para a turma; quando termina a leitura do assunto, a professora passa as atividades e exercícios, assim funciona na prática o dia a dia da sala de aula. Nas aulas que foram observadas, não houve a integração dos conhecimentos. Os conteúdos curriculares de História da escola de Cametá-Tapera são determinados pela Secretaria de

Educação de Cametá, e os professores da disciplina utilizam como base para definir o conteúdo do livro didático. Assim, para desenvolver a pesquisa foi necessário: compreender a estrutura do currículo de História do Ensino Fundamental maior utilizado na escola de Cametá-Tapera; analisar o conteúdo curricular de História do Ensino Fundamental maior e as relações que estabelecem com o cotidiano do aluno; compreender de que forma as identidades culturais da comunidade local podem ajudar a desenvolver práticas pedagógicas propositivas que estimulem os alunos na construção do conhecimento; identificar processos históricos, culturais e sociais que possibilitem maior integração na construção dos conhecimentos escolares; desvendar como as experiências escolares e a aprendizagem dos alunos evidenciam as marcas de sua identidade histórico social.

A realização da pesquisa veio de um desejo pessoal, por isso a utilização do materialismo histórico-dialético como abordagem conceitual, empírica e política para a realização dessa tarefa. O caminho teórico-metodológico nos levou a perceber como a educação está vinculada de maneira significativa à reprodução das relações sociais vigentes, bem como a dinâmicas ideológicas culturais que afunilam exclusivamente para relações econômicas de poder e desigualdade.

Para isso, sentimos que era necessário transportar-nos para dentro da escola para analisar de maneira minuciosa e rigorosa o verdadeiro currículo – não só o explícito, mas também o oculto – que domina a sala de aula, e, então, compará-lo com os pressupostos do senso comum de nós, educadores. Nosso trabalho era compreender como a organização e implementação do currículo nas salas de aula poderia influenciar a construção do conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem na escola. Para isso, definimos, como objetivo geral, analisar os conteúdos curriculares da disciplina História do Ensino Fundamental maior da escola de Cametá-Tapera, a partir de processos de integração ou não integração entre o prescrito na institucionalidade da escola e a vida cotidiana dos discente, numa perspectiva de se fortalecer ou não as identidades de classe dos sujeitos presentes nos processos formativos de ensino e de aprendizagem.

A partir do objetivo geral definimos como objetivos específicos: analisar a proposta curricular de história do ensino fundamental maior da Escola de Cametá-Tapera à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, assim como projetos pedagógicos desenvolvidos na escola, identificando a relação que estes fazem com a realidade dos alunos; comparar o conteúdo curricular da disciplina história do Ensino Fundamental maior da Escola de Cametá-Tapera com o conteúdo do livro didático utilizado na escola, verificando como esse

conteúdo de efetiva na prática da sala de aula; verificar como os procedimentos curriculares – teórico e prático – se efetivam na sala de aula, verificando se há integração entre os conhecimentos experienciais dos alunos e o conteúdo da disciplina história.

Na análise dos conteúdos curriculares de História da escola de Cametá-Tapera, percebemos que não há integração com o conhecimento cotidiano dos alunos, a história da comunidade e a vivência dos alunos não fazem parte dos conteúdos curriculares da escola. O que, para muitos alunos, não é assunto para se tratar na escola. Muitos deles colocavam que a escola é espaço do conhecimento científico e que o conhecimento da comunidade **“não cai no ENEM”**. Os professores não veem o conhecimento da comunidade como uma alternativa para facilitar ou melhorar a aprendizagem dos alunos. Nas suas falas duas palavras surgem frequentemente nesse discurso integração/dificuldade. Para eles é mais fácil abrir o livro ou a apostila, porque o assunto está lá sem grande dificuldade.

Assim o que se conclui a partir do objetivo geral da pesquisa é que não há integração dos conhecimentos, ou seja, o conhecimento da comunidade não faz parte do cotidiano da escola, ainda prevalece a ideia de que a escola é o lugar do conhecimento científico, aquele do livro didático. No processo de construção do conhecimento, o aluno não se vê sujeito de seu próprio conhecimento, mas sim agente passivo deste.

O resultado desse processo é um indivíduo fragilizado na sua constituição enquanto cidadão. Passivo em suas ações. O processo de afirmação de sua identidade, que deveria ser estruturado a partir do reconhecimento de ser histórico-social, é negligenciado na instituição responsável pela formação do sujeito/cidadão: a escola.

Assim sendo temos como principal consequência desse modelo de educação a evasão escolar. Observando a matrícula de 2016, percebemos que, no 6º ano, foram matriculadas 54 crianças e, no mesmo ano, temos apenas 16 alunos no 9º ano. Porque os 54 alunos não chegaram ao 9º ano? Onde eles se perderam? Por que a escola não consegue atraí-los? Dentre várias respostas e a partir do que foi pesquisado se chega à conclusão de que esses alunos não se reconhecem na escola. Os conteúdos curriculares para eles são vazios e sem sentido. Não há relação entre a vida deles e a escola. Assim, quando se analisa o processo de evasão escolar se percebe que não é o aluno que deixa a escola, mas sim a escola que expulsa o aluno.

Para chegar a essa conclusão percorremos o caminho dos objetivos específicos tentando visualizar as relações de aprendizagem a partir da construção do conhecimento escolar e de como esse processo se efetiva na prática da sala de aula.

Com a análise da proposta curricular de História, percebemos que a escola utiliza a estrutura curricular proposta pela Base Nacional Comum Curricular sem alterações. A escola não organiza os conteúdos curriculares a partir dos conhecimentos da comunidade, nem ouve, no Planejamento, os alunos e a comunidade, pois seus conhecimentos, considerados do senso comum, não têm espaço nos conteúdos curriculares da escola.

A história de Cametá-Tapera, lugar onde se originou a cidade, poderia fazer parte dos conteúdos de história, mas não consta como conteúdo. Os conhecimentos cotidianos dos alunos filhos de pescadores e de agricultores também não são considerados nos conteúdos curriculares. O elemento-chave que determina os assuntos que serão repassados aos alunos é o livro didático, logo, o que o aluno tem de aprender em História está no livro didático. Quanto aos projetos pedagógicos, no ano de 2017, a escola não desenvolveu nenhum projeto, por diversos problemas descritos pela diretora e pelo coordenador pedagógico, como falta de recursos, falta de espaço físico e falta de material. Nessa análise, fica claro que a visão de escola para os administradores é o prédio escolar. Quando a diretora diz não ter espaço para as atividades, nós nos perguntamos: quanto ao espaço que é a própria comunidade, a casa de farinha, o cemitério centenário, a casa do pescador, a praia? É lá que está o conhecimento vivo, acontecendo no dia a dia do aluno; basta ser sistematizado e integrado aos conhecimentos da escola. O que se pergunta aqui é o seguinte: se o aluno tivesse a oportunidade de construir o seu conhecimento escolar a partir do que ele sabe, do seu conhecimento cotidiano, integrando-o com o conhecimento que é repassado na escola, ele teria maior capacidade de aprender? Ele teria mais facilidade para aprender? Ele se identificaria mais com os conteúdos e as práticas que são repassados na escola? Ele poderia desenvolver o gosto pelo conhecimento?

Essas são algumas das perguntas que a pesquisa trouxe e, no afã de respondê-las, criam-se mais indagações, porque, em se tratando de educação e seus sujeitos, não poderia ser diferente, pois, se tivéssemos todas as respostas, o caminhar da humanidade perderia seu sentido.

Por se tratar de uma pesquisa sobre currículo e identidade cultural, recorremos, em nossos argumentos, a uma base teórica fundamentada em trabalhos de crítica cultural e sociológica para a compreensão do currículo em seu aspecto de fortalecimento da identidade cultural.

Por isso, no decorrer da pesquisa me perguntava: Qual a relação entre cultura e educação escolar? Responder a essa pergunta no plano abstrato não basta. Como pessoas interessadas em educação, precisamos respondê-las tendo em vista uma instituição maior: a

escola. Por isso, devemos examinar rigorosamente a forma e o conteúdo do currículo, as relações sociais dentro da sala de aula e as maneiras pelas quais conceituamos atualmente esses aspectos, enquanto expressões culturais de determinados grupos em determinadas instituições e em determinadas épocas.

Uma coisa importante é compreender que, embora nossas instituições educacionais operem, de fato, para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Nosso sistema educacional também ajuda a produzir o tipo de conhecimento necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. É o que acontece verdadeiramente nas salas de aula que, em parte, responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente.

Esperamos que a pesquisa possa informar ao leitor o quanto a influência da escola nos planos ideológicos, cultural e econômico é determinante para o bem e para o mal. Existem, sim, ligações muito fortes entre o conhecimento formal e informal e a sociedade com todas as suas desigualdades. Entretanto, uma vez que as pressões e demandas dos grupos dominantes são intensamente mediatizadas pela história de cada instituição educacional e pelas necessidades e ideologias das pessoas que, de fato, nelas trabalham, os objetivos e resultados serão também frequentemente contraditórios. Sejam quais forem esses objetivos e resultados, entretanto, o fato é que há pessoas de verdade sendo ajudadas ou prejudicadas nas salas de aula das escolas.

O que poderíamos, nós educadores, fazer diante de tal realidade? Nossa tarefa é ensinar e aprender; levar nossas indagações tão a sério quanto o problema requer; e receber as críticas que nos fazem respeitosa e abertamente; desejá-las mesmo, para que também possamos ser convocados a questionar e reformular nosso próprio senso comum, da mesma forma que pedimos aos outros. A jornada da educação requer questionamento e reformulação. Mas deverá ser uma jornada de esperança, mas uma jornada assentada em uma avaliação objetiva do que nos compete, enquanto educadores, nós, que acreditamos que a democracia não é apenas um *slogan*, mas um princípio constitutivo que deve ser completamente integrada às nossas vidas cotidianas.

As discussões e o debate não terminam por aqui, possibilitando, por conseguinte, o surgimento de várias polêmicas e discussões. Desta forma, destacamos alguns pontos desenvolvidos neste trabalho e formulamos algumas questões novas, mostrando que mais do que obter respostas prontas para os problemas de pesquisa, esta produção ampliou ainda mais

o escopo de reflexão acerca das expressões que propõem articular a “identidade cultural do aluno” e a “construção do conhecimento escolar” com o ensino de História.

Um primeiro ponto que destacamos é que não pretendemos, em hipótese alguma, desenvolver ideias prescritivas, que pudessem ser vislumbradas como sugestões de ordem metodológica para o trabalho dos docentes de História. Ao mesmo tempo, não tivemos nenhuma intenção de criticar o trabalho dos professores ou procurar armadilhas que comprovassem incoerências entre seus testemunhos e suas avaliações.

O segundo ponto para o qual chamamos atenção é que a presente pesquisa objetivou investigar “currículo” e “identidade cultural do aluno”, pensando o campo educacional como um todo, por mais que, em alguns momentos, os entrevistados refletissem acerca da temática como se fosse um caso isolado. De acordo com nossa orientação metodológica, pautada no materialismo histórico-dialético, procuramos fazer a análise dos dados tendo como categorias principais a totalidade, a contradição e a hegemonia, principalmente quando se tratava da “identidade cultural do aluno” e da “construção do conhecimento escolar”.

Um dos pontos da pesquisa foi compreender como essas expressões se relacionavam no sentido de facilitar a compreensão dos conteúdos curriculares de história, compreender como as teorias do currículo e as teorias da História se articulavam dentro de uma área específica: a do Currículo de História.

Nosso foco de análise não ficou preso a capturar os múltiplos sentidos verbalizados para tais expressões. Muito pelo contrário. Nosso interesse maior residia nos conteúdos hegemonicamente construídos, o que representaria uma marca na identidade. Assim, essas análises ocuparam um papel estratégico neste espaço, principalmente como “porta de entrada”, para a discussão sobre o conhecimento escolar, o protagonista de todas as minhas indagações, um dos focos centrais dentro do currículo.

Desse modo, este estudo apostou na potencialidade de ainda se continuar operando com o conhecimento escolar na pauta da agenda política dos estudos curriculares. Esclarecemos que não foi feita uma defesa ingênua, uma vez que esse tipo de conhecimento é fruto de disputas e articulações hegemônicas.

O presente estudo demonstrou que o conhecimento histórico escolar ocupa provisoriamente um papel distanciado/marginalizado dentro das referências que procuram se articular em torno do que seria uma educação de qualidade. As expressões “identidade cultural do aluno” e “construção do conhecimento escolar” emergiram muito associados entre si a uma educação de qualidade – aqui se referindo a uma boa educação ou a uma melhor educação,

constituindo-se, assim, o conhecimento escolar como um elemento não valorizado e antagônico.

Além disso, constatamos que foram muitos os sentidos de “identidade cultural do aluno” e de “construção do conhecimento escolar”, evocados nos relatos orais dos entrevistados. Da primeira expressão, pudemos verificar que a concepção hegemônica veicula noções que reúne, dentro de uma mesma lógica, termos como pobreza, carência, desinteresse e dificuldade, ou seja, o discurso predominante acerca de “identidade cultural do aluno” foi aquele que a destacou como sendo algo negativo, marcado pela falta e pela dificuldade.

No que se refere à segunda, cunhou-se aquela ideia voltada para a questão do posicionamento crítico do aluno perante as questões atuais, da não aceitação passiva e do questionamento constante. O interessante foi observar que, ao mesmo tempo em que tais expressões apareciam imbricadas, quando se pensava na questão de uma educação de qualidade, em outros não havia diálogo entre eles, visto que alguns docentes entrevistados definiam que a identidade “negativa” dos alunos os dificultava ou os impedia de serem os agentes/sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento nas aulas de História.

Já o conteúdo histórico escolar apareceu como elemento estranho nessa relação, pois foi recorrente o discurso dos professores que defendiam a impossibilidade e a dificuldade de se trabalhar com tal realidade, dada a extensão de conteúdos que deveriam cumprir dentro da grade curricular. Portanto, o discurso do volume do conteúdo acabou dominando o discurso dos professores quando o assunto era a construção do conhecimento escolar.

Assim sendo, a expressão hegemônica (dentro das entrevistas dos professores) foi aquela que dicotomizava “identidade cultural do aluno” com “conhecimento histórico escolar”. Este, por sua vez, foi associado à ideia de conteúdo que, por conseguinte, situava o conhecimento histórico escolar no quadro da História Tradicional e Positivista, que é marcada pela memorização de nomes, datas, pelo acúmulo de informações, pelo não questionamento por parte dos alunos, pelas aulas expositivas e pelas concepções de verdade absoluta e de tempo cronológico linear.

Dentro de seus depoimentos, os professores fizeram apologia ao trabalho com a dimensão axiológica da História, defendendo um ensino centrado em competências, habilidades, na leitura, em valores e atitudes como saber se posicionar e fazer relações temporais entre questões do passado e situações atuais. Já com relação à dimensão epistemológica dessa disciplina, houve pouca preocupação em associá-la com um ensino de História de qualidade, visto que se encontra estreitamente vinculada, dentro desses discursos, a

um tipo de ensino de História, do qual se procura afastar, considerado o grande problema da área: o Ensino de História Positivista.

Do mesmo modo, percebemos que, nas poucas vezes que o conteúdo histórico escolar era trazido para a discussão, para além daquela concepção negativa que o associava à História Tradicional, era relatado ou no sentido de colocá-lo como uma espécie de ferramenta auxiliar para o desenvolvimento da leitura dos alunos ou também associado a ideias de “curiosidades biográficas” das personagens históricas.

Além dessas respostas provisórias, a presente pesquisa me apontou para novas perguntas, dúvidas e questionamentos, encaminhando para estudos futuros à espera de alinhavos mais consistentes; por exemplo, das novas questões que eclodiram nos discursos, citamos algumas: como as faculdades de licenciatura ou de formação de professores pensam as expressões “identidade cultural do aluno” e “construção do conhecimento escolar”? Quais seriam as mudanças nas percepções dos professores sobre essas expressões ao longo de sua trajetória profissional? Como as mídias modernas estão influenciando a identidade cultural de nossos alunos? A escola está preparada para trabalhar com esses alunos?

Enfim, estes dois anos de intenso estudo serviram para nos mostrar que uma pesquisa em Educação não seria responsável por desvelar a verdade ou apontar soluções definitivas, marcando, assim, uma grande ruptura em noções pré-concebidas por nós e indicando a longa jornada enfrentada pelos pesquisadores na qual, ao invés de uma resposta para nossos problemas, aparecem novos questionamentos, multiplicando nossas dúvidas e nossos anseios em investigá-los.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY et al. **Desafios e Alternativas: Violência nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO/UNDP, 2003.
- ALTHUSSER. Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1971.
- _____. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ANDERSON, Perry. **Ambiguidade de Gramsci**. Roma-Bari: Laterza, 1978.
- ANDRÉ M. Pesquisa em Educação: Buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, 2001.
- APPLE W. Michael. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- APPLE.W. Michael. **Ideologia e Currículo**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1982.
- _____. **Políticas Culturais e Educação**. Porto: Porto Editora, 1999.
- _____. **Escolas Democráticas**. Porto: Porto Editora, 2000.
- _____. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARROYO, Miguel González. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: Ferreti, C. J.; Silva Júnior, J. R.; Sales, M. R. N. (Org.) **Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999 v.1.
- BARDIN. Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.
- _____. **A Reprodução**. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Covilhã, Portugal: Universidade da Beira Interior, 2014.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei nº 9394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de História**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 2009.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013.

CAMETÁ. **Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Cametá: Orientações Curriculares de História**. Cametá, PA: SEMED-Cametá, 2017. Mimeo.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Currículo Integrado, ensino Médio Técnico e Base**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DEWEY, John. **Reconstrução em Filosofia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Como pensamos**. Barcelona: Paldos Eberica, 1989.

DOMINGO, Jose Contreras. El Curriculum sin salir de una biblioteca. **Cuadernos de Pedagogia**, 1989.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**. São Paulo: Edusp, 2009.

FORQUIM, Jean-Claude. **Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FRIGOTTO, G. Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GABRIEL, C. T. **Estudos curriculares face às demandas de nosso presente**. In: CONFERÊNCIA AULA PÚBLICA, Concurso Público de Provas e Títulos para Professor Titular de Currículo da Faculdade de Educação UFRJ, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 23 ago. 2011.

GIROUX, Henry. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 41-69.

_____. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOMIDE, Denise Camargo. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: JORNADA DO HISTEDBR, 11., 2013, Cascavel. **Anais...** Cascavel, PR: Histedbr, 2013. p. 1-14. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

GOODSON, F. Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.v. 5.

_____. **Cadernos do Cárcere - Volume 1**: Introdução ao estudo da filosofia – a filosofia de Benedito Croce. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a.

_____. **Cadernos do Cárcere - Volume 3**: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b.

GROSSI, Ester Pilar; BORDIN Jussara. **Paixão de aprender**. São Paulo: Vozes, 1995.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 11. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

JAPIASSU Hilton; MARCONDES. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

KEDDIE, Neil. O saber na sala de aula. In: GRÁCIO, Sérgio; STOER, Stephen (Orgs.). **Sociologia da Educação. V. II**. A construção social das Práticas Educativas. Belo Horizonte, 1982.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acássia. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **Democratização da escola Pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LOPES, A. C. Discursos nas Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

_____. Políticas de Currículo: Questões Teórico-Metodológicas. In: LOPES, A. C.; DIAS, R.E.; ABREU, R. G. (Orgs.). **Discursos nas Políticas de Currículo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.

MARX, Karl; FRIEDRICK, Engels. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Sobre a questão judaica**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1969.

MINAYO. Maria Cecília. **Pesquisa Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIRANDA, Vilma do Socorro Barroso. **Os cabanos na história**. A memória do movimento: Repercussão em Cametá. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em História da Amazônia UFPA/Campus Universitário de Abaetetuba, 1995.

MORAES, Luciene Maciel Stumbo. **“Conteúdos importantes” em História no currículo da Educação Básica**: Um estudo a partir da disciplina Estudos Sociais no Colégio Pedro II. 2012.

156 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA; SILVA. Os campos do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. **Cadernos de pesquisa**, n 117, p. 80-101, 2002.

OLIVEIRA D.C. Análise de Conteúdo TemáticoCategorial: Uma proposta de sistematização. Rev. Enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 2008.

OZGA. **Investigação sobre políticas educacionais**: terreno de contestação. Porto: Porto Editora, 1990.

POPKEWITZ, Thomas. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 173-210.

ESPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

SACRISTÃ, Gimenio J. **Educar e Conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. México: Fondo de Cultura Econômica. 1980.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Paroximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. A economia política do currículo oculto. In: SILVA, Tomás T. da. **O que produz e reproduz em educação**. Porto Alegrel: Artes Médicas, 1992.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ática, 1987.

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 3, jun. 2005.

TURATO et al. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n.1, p. 17-27, jan. 2008.

YOUNG, Michael. Teoria do Currículo: O que é e porque é importante. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

_____. **Conhecimento e Controle**: Novas direções para a socieologia da educação. Londres: Collier Macmillan, 1971.

YOUNG. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, set./dez. 2007.

ZAGO; CARVALHO; VILELA. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO – PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: DIRETORES, PROFESSORES E EQUIPE TÉCNICA

1. QUAL O PAPEL DA ESCOLA DIANTE DA SOCIEDADE?

- () A atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade.
- () A finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida.
- () Acentua-se, nesta tendência, o papel da escola na formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais.
- () Num sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas.
- () Questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação – daí ser uma educação crítica.
- () Espera-se que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário.
- () A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática.

2. COMO A ESCOLA TRABALHA OS CONTEÚDOS?

- () As matérias de estudo visam preparar o aluno para a vida, são determinadas pela sociedade e ordenadas na legislação.
- () Os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas.
- () Dá ênfase aos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação; torna secundária a transmissão de conteúdos.
- () É matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável; os conteúdos decorrem, assim, da ciência objetiva, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade.
- () Os conteúdos tradicionais são recusados, porque pessoas e grupos envolvidos na ação pedagógica dispõem, em si próprios, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte.
- () São um instrumento a mais, porque importante é o conhecimento que resulta das experiências vividas pelo grupo, especialmente a vivência de mecanismos de participação crítica.
- () São os conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais.

3. QUAIS OS MÉTODOS MAIS USADOS PELOS PROFESSORES?

- () Baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração. Tanto a exposição quanto a análise são feitas pelo professor.
- () A ideia de “aprender fazendo” está sempre presente. Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas.
- () Os métodos usuais são dispensados, prevalecendo quase que exclusivamente o esforço do professor em desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem dos alunos.
- () Consistem nos procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle das condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações.
- () A forma de trabalho educativo é o “grupo de discussão”, a quem cabe autogerir a aprendizagem, definindo o conteúdo e a dinâmica das atividades.
- () É, na vivência grupal, na forma de autogestão, que os alunos buscarão encontrar as bases mais satisfatórias de sua própria “instituição”, graças à sua própria iniciativa e sem qualquer forma de poder.
- () É preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social).

4. COMO É O RELACIONAMENTO PROFESSOR/ALUNO?

- () Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e “impede” qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula.
- () Não há lugar privilegiado para o professor; antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela.
- () A educação é centrada no aluno, visando formar sua personalidade através da vivência de experiências significativas que lhe permitam desenvolver características inerentes a sua natureza.
- () São relações estruturadas e objetivas, com papéis bem definidos: o professor administra as condições de transmissão da matéria, o aluno recebe, aprende e fixa as informações.
- () No diálogo, como método básico, a relação é horizontal; onde educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento.
- () O professor é um orientador e um catalisador, ele se mistura ao grupo para uma reflexão em comum.
- () O papel do adulto é insubstituível, mas acentua-se também a participação do aluno no processo. O aluno, com sua experiência imediata num contexto cultural, participa na busca da verdade, ao confrontá-la com os conteúdos e modelos expressos pelo professor.

5. COMO SE DÁ O PROCESSO DE APRENDIZAGEM?

- () A capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida.
- () A motivação depende da força de estimulação do problema e das disposições internas e interesses do aluno.
- () A motivação resulta do desejo de adequação pessoal na busca da autorrealização, é, portanto, um ato interno.
- () O ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforço das respostas que se quer obter.

- () A motivação se dá a partir da codificação de uma situação problema, da qual se torna distância para analisá-la criticamente.
- () A motivação está no interesse em crescer dentro da vivência grupal, pois supõe-se que o grupo devolva a cada um de seus membros a satisfação de suas aspirações e necessidades.
- () Por um esforço próprio, o aluno se reconhece nos conteúdos e modelos sociais apresentados pelo professor; assim, pode ampliar sua própria experiência.

Nome:

Função:

Obrigado por sua colaboração.

ANEXO 2: QUESTIONÁRIO – CURRÍCULO ESCOLAR: EQUIPE TÉCNICA: DIRETORA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

1. Você acredita que a situação do currículo escolar se modificou, deixando de ser visto apenas como uma listagem de conteúdos que a escola era obrigada a cumprir? E de qual forma, você acredita, que as escolas pensam o currículo hoje?

R-

2. Reflita sobre a frase e responda: Como pensar o currículo de modo a produzir uma educação comprometida com uma sociedade mais justa e igualitária? É possível?

R-

3. Sabe-se que um currículo organizado por competências, objetiva domínio de atitudes, saberes, posturas, necessários para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Como você se posiciona em relação ao “modelo de competências” na educação?

R-

4. Se o papel da escola é formar a consciência humana, quais conhecimentos podem ser privilegiados para tal tarefa? Dentro do que você considera o papel da escola, como abordaria a concepção de sociedade, de ser humano e currículo?

R-

5. O questionamento sobre o que ensinar hoje não é um debate que se limite aos muros da escola. Para tanto, cada sistema de ensino tem normas para o currículo. Como essas normas se colocam no caso da sua escola? A escola tem autonomia para definir o currículo? A comunidade participa dessas discussões?

R-

Nome:

Função:

Idade:

Tempo de serviço no magistério:

OBRIGADO POR SUA COLABORAÇÃO.

ANEXO 3: QUESTIONÁRIO – CURRÍCULO ESCOLAR: PROFESSORES

1. Você acredita que a situação do currículo escolar se modificou, deixando de ser visto apenas como uma listagem de conteúdos que a escola era obrigada a cumprir? E de qual forma você acredita que as escolas pensam o currículo hoje?

R-

2. Reflita sobre a frase e responda: Como pensar o currículo de modo a produzir uma educação comprometida com uma sociedade mais justa e igualitária?

R-

3. Sabe-se que um currículo organizado por competências objetiva domínio de atitudes, saberes, posturas, necessários para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Como você se posiciona em relação ao “modelo de competências” na educação?

R-

4. Se o papel da escola é formar a consciência humana, quais conhecimentos podem ser privilegiados para tal tarefa? Dentro do que você considera o papel da escola, como abordaria a concepção de sociedade, de ser humano e de currículo?

R-

5. O questionamento sobre o que ensinar hoje não é um debate que se limite aos muros da escola. Para tanto, cada sistema de ensino tem normas para o currículo. Como essas normas se colocam no caso da sua escola? A escola tem autonomia para definir o currículo? A comunidade participa dessas discussões?

R-

6. Como é selecionado o conteúdo na sua aula de História?

R-

7. A senhora/O senhor considera que esses assuntos são importantes para os alunos? Por quê?

R-

8. A história dos alunos e da comunidade são consideradas nas aulas de História? Como é feita essa integração?

R-

9. A senhora/O senhor utiliza o livro didático? Ele é importante? Por quê?

R-

10. O que a senhora/o senhor leva em consideração na hora de selecionar o que vale a pena ensinar do livro didático?

R-

11. Você acha importante trabalhar a realidade do aluno nas aulas de História? Como você faz isso na prática?

R-

12. A realidade do aluno recebe algum espaço nos conteúdos curriculares de História?

R-

13. Indique três palavras que lhe remetam à identidade do aluno.

R-

Nome:

Idade:

Tempos de trabalho no magistério:

Formação:

Instituição:

Escola em que atua:

OBRIGADO POR SUA COLABORAÇÃO.

ANEXO 4: QUESTIONÁRIO – A APLICAÇÃO DO CURRÍCULO NO DIA A DIA: ALUNOS

1. Por que você vem à escola?

R-

2. O que você aprende na escola ou nas disciplinas e consegue aplicar em seu dia a dia?

R-

3. O que você sabe que você não aprendeu na escola?

R-

4. O que você busca além do que é ensinado na escola? (O que você gostaria de aprender e não é ensinado na escola)

R-

5. Como as aulas poderiam ser mais atraentes para os alunos?

R-

6. As disciplinas são difíceis? Por quê? Quais as disciplinas são mais difíceis?

R-

7. Como poderia ser melhorada a metodologia no ensino das disciplinas?

R-

8. Todas as disciplinas do currículo são importantes?

R-

9. De que maneira o currículo poderia ser melhorado de forma que atenda às expectativas e às exigências atuais do mundo moderno?

R-

10. Você gosta da disciplina História?

R-

11. A sua história é retratada nas aulas?

R-

Nome do aluno:

Série:

Idade:

Profissão do Pai e da Mãe:

OBRIGADO POR SUA COLABORAÇÃO.