

PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES CURRICULARES

DOI: 10.5935/2177-6644.20170025

PRACTICE OF HISTORY TEACHING
AND TEACHER TRAINING:
CURRICULAR REFLECTIONS

PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE
HISTORIA Y FORMACIÓN DE
PROFESORES: REFLEXIONES
CURRICULARES

Jaqueline Aparecida Martins Zarbato *

Resumo: Este artigo aborda as interfaces do currículo e da prática de ensino de História, no que tange à formação de professores/as. A abordagem baseia-se nas concepções de currículo como campo de ação, no diálogo histórico da composição da disciplina escolar e acadêmica que de certa forma, influenciam os encaminhamentos do currículo prescrito e do currículo em ação. Essas questões se refletem na fundamentação analítica da prática de ensino de História, uma vez que perpassam os elementos que compõem o mosaico das diferentes experiências de formação de professores/as de História, com os múltiplos percursos e mediações histórico-didáticas.

Palavras-chave: Currículo. Prática de Ensino de História. Disciplina escolar.

Abstract: This article discusses the interfaces of the curriculum and the practice of history teaching, with regard to teacher training/as. The approach is based on conceptions of curriculum as a field of action in the history dialog the composition of schools and academic discipline that somehow influence the referral of the prescribed curriculum and the curriculum in action. These issues are reflected in the analytical foundation of the practice of teaching history as it pervades the elements that make up the mosaic of different experiences of teacher/'s history, with multiple paths and historical-didactic mediation.

Keywords: Curriculum. Teaching Practice of History. School discipline.

Resumen: Este artículo aborda las interfaces del currículo y de la práctica de enseñanza de Historia, en lo que se refiere a la formación de profesores/as. El enfoque se basa en las concepciones de currículo como campo de acción, en el diálogo histórico de la composición de la disciplina escolar y académica que de cierta forma influyen en los encaminamientos del currículo prescrito y del currículo en acción. Estas cuestiones se reflejan en la fundamentación analítica de la práctica de enseñanza de la historia, ya que atraviesan los elementos que componen el mosaico de las diferentes experiencias de formación de profesores/as de Historia, con los múltiples recorridos y mediaciones histórico-didáticas.

Palabras clave: Currículo. Práctica de Enseñanza de Historia. Disciplina escolar.

* Docente do curso de História da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/UFMS. Doutora em História – UFSC. Atua nos Programas de Pós-Graduação em História – PPGH e Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal do Mato Grosso/UFMT. E-mail: jaqueline.zarbato@gmail.com

Presentes no nosso cotidiano de professores e educadores, os dilemas curriculares da pós modernidade provocam tensões em várias dimensões do campo educativo: tensões entre quantidade e qualidade, entre exclusão e inclusão, entre a tradicional uniformidade curricular e a diversidade de culturas presentes na população estudantil, entre a ideia de currículo como uma prescrição rígida e a ideia de projeto curricular cuja gestão exige flexibilidade e sentido de projeto, tensões entre fragmentação disciplinar e integração curricular, tensões entre centralização e territorialização, entre individualismo e diversas formas de participação e colaboração, tensões entre burocracia e profissionalismo (FERNANDES, 2000).

As tensões e reflexões como aponta a citação, sobre as interfaces entre currículo e formação de professores no ensino de História são elementos a serem analisados neste artigo. As concepções, conceitos, metodologias e produção do conhecimento na prática de ensino de História e as apreensões das proposições curriculares configuram-se como elementos formativos na narrativa e prática docente. A pesquisa foi realizada com profissionais que atuam no Ensino de História, a partir de oficinas temáticas sobre currículo de História: perspectivas da Educação Histórica.

Nos textos curriculares percebe-se a inserção e definição de discursos, que trazem enunciados presentes e ausentes, implícitos ou explícitos, que constituem o enredo do que se pretende fundamentar. As inúmeras concepções sobre currículo, o campo de ação e interesses, das inserções e mediações constroem os discursos impressos no currículo. Ivor Goodson (1995, p. 117) afirma que o currículo é compreendido como o “curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – ‘metas e objetivos’, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado”.

Seguindo esta concepção, nota-se que a abordagem e reflexão sobre disciplina escolar e currículo confluem e diferem em alguns posicionamentos e definições sobre os processos de ensino e aprendizagem. Ao inscrever a seleção, organização e a produção do conhecimento, há a manutenção de atividades, conceitos e procedimentos das disciplinas. Segundo o autor, na análise da construção social do currículo (2006, p. 27):

As orientações futuras para o estudo das disciplinas escolares e do currículo apontam para uma abordagem mais ampla. A linha de base do trabalho exposto é apenas o início de uma tarefa mais elaborada e complexa. É importante avançar no sentido de examinar a relação entre o conteúdo e a forma da disciplina escolar e analisar as práticas e dos processos escolares. Por outro lado [...] à medida que a investigação for explorando a forma como a disciplina escolar se relaciona com os parâmetros de prática, começa-se a perceber o modo como o mundo da educação está estruturado.

Sobre essa questão, Goodson aponta as discussões sobre o campo histórico das disciplinas escolares e acadêmicas. Entre as abordagens propostas pelo há a hipótese, de que as disciplinas não se constituem como entidades monolíticas. Elas são amálgamas mutáveis, ou seja, são compostas de múltiplos elementos, subgrupos e tradições que mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança (GOODSON, 1995), enquanto constituem uma disciplina. Um elemento presente na abordagem da disciplina História.

A proposta de currículo narrativo, instiga-nos a pensar em novas especificações para a disciplina escolar e o campo curricular. Segundo Goodson (2007, p. 251), “Estamos apenas no começo. É um início que traz a esperança de que possamos, finalmente, corrigir a ‘mentira fundamental’ que se situa no âmago do currículo prescritivo”.

Isso porque ao indagar os/as professores/as sobre o entendimento, abordagem e fundamentação do currículo de História, emergem as narrativas (pré)determinadas do espaço-tempo do currículo na formação de professores/as. Definem o campo da prática de ensino de História, como o *locus* para o diálogo sobre as interfaces entre currículo de História e formação de professores/as de História.

Segundo Goodson (1995, 1997) a tradição inventada pode ser identificada no currículo escrito, em que vai sendo construída e reconstruída. Ela assume um caráter simbólico – ao legitimar determinadas intenções educativas – e prático. Nessa perspectiva, tanto a disciplina escolar quanto a acadêmica ou científica são produzidas “social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida que prosseguem as suas missões individuais e coletivas” (GOODSON, 1997, p. 43).

Desta forma, a disciplina escolar apresenta pressupostos teóricos, encaminha discursos e práticas, visões e concepções das e nas relações de saber e poder. A mediação proposta a partir do currículo prescrito.

Ou seja, a disciplina escolar tem características e apontamentos que agregam elementos sociais, que muitas vezes, inserem no processo de ensino e aprendizagem enfoques e objetivos que perpassam o cotidiano e a reprodução de questões culturais, vinculando estrutura curricular e ação. Segundo Goodson (1997, p. 31):

A disciplina escolar como sistema e prática institucionalizada proporciona, assim, uma estrutura para a ação. Mas a disciplina em si faz parte de uma estrutura mais ampla que incorpora e define os objetivos e possibilidades sociais do ensino. Porque a definição da disciplina escolar como discurso-retórica, conteúdo, forma organizacional e prática institucionalizada faz parte das práticas de distribuição e de reprodução social.

Assim, a institucionalização da disciplina escolar, vincula-se ao currículo como construção cultural. O principal elo de ligação do currículo à sociedade faz-se através da cultura. É neste sentido que o conteúdo escolar tem sido uma das questões mais marcantes da teorização curricular (PACHECO, 2005, p. 69).

Percebe-se que a partir da perspectiva de que a reprodução social, assim como os elementos culturais apontam para os princípios de intervenção na organização do que ensinar, como ensinar? Por que ensinar?

Neste sentido, os códigos curriculares são, assim, denominações que se reportam a tradições culturais, embora o fato de admitir o valor de uma tradição ou cultura não seja necessariamente, um ato tradicionalista (PACHECO, 2005, p.70). Os modos de organizar os elementos que fazem parte da disciplina escolar são modos particulares de interpretar a realidade escolar.

Perpassando as questões para a História ensinada, percebe-se que concentram-se no espaço-tempo desta disciplina, elementos que são impostos e dispostos no currículo. Na disciplina de História, veicula-se o conhecimento socialmente organizado, circunscrito no currículo, como aponta Young (1998), como o conhecimento mais válido na sociedade e que tem espaço na disciplina.

É no espaço-tempo da disciplina que se inscrevem as abordagens, princípios, normas, conteúdos e metodologias que envolvem os processos individuais de produção do conhecimento histórico, permitindo ao mesmo tempo o desenvolvimento do

indivíduo e a sua integração num quadro de valores referenciados por práticas de cidadania (GIROUX, 1999).

A partir do que se pretende na produção do conhecimento histórico na disciplina, os/as professores/as elencam as concepções e perspectivas teórico-metodológicas advindas dos processos curriculares. Utilizar os elementos das teorias críticas; os conceitos propostos nos parâmetros curriculares; transpor didaticamente conteúdos, temas e metodologias são alguns dos elementos presentes nas narrativas de professores/as. Segundo a narrativa de três dos entrevistados/as, há uma estreita ligação entre a disciplina de prática de ensino de História e as inserções diferenciadas no espaço-tempo do currículo escolar:

Entrevistado 1: Na disciplina de prática de história foi onde mais tive contato com as questões do currículo, ainda que depois tenha visto no cotidiano escolar, as dificuldades de inserir algumas questões.

Entrevistado 2: Foram poucas as experiências que valorizam a constituição da disciplina escolar História, a qual tive conhecimento na minha formação. As únicas vezes que ouvi e estudei sobre currículo e disciplina escolar, foi na oficina de formação continuada, ou seja, algo que não vi na minha formação inicial.

Entrevistado 3: Acho que cabe mesmo à Prática de ensino de História dar conta das questões sobre currículo, disciplinas escolares, avaliação. Isso é fundamentado nesta área de saber, no meu ponto de vista.¹

As narrativas apontam que a prática de ensino de História seria o espaço-tempo privilegiado para dialogar sobre as questões curriculares, os elementos constitutivos da disciplina de História, ou seja, o *locus* privilegiado de abordagem didático-pedagógica. Porém, ao discorrerem sobre recontextualização das relações entre as teorias do currículo e a disciplina de História, permanecem as incertezas e contradições, silenciamentos e discursos advindos da relação de poder, inscrita no universo escolar, numa busca pelo entendimento do que ainda permanece, como tradição no campo do ensino. “Eu já fiz vários cursos sobre as teorias do currículo, mas há na escola, uma tradição do que é o currículo, de quem fala e escreve sobre ele. Mesmo com as formações, ainda temos que falar muito do currículo” (Entrevistada 8).

Goodson (2001) destaca que o respeito às diferentes tradições e concepções sobre a organização social do conhecimento e que sumariamente identificamos através dos

¹ As entrevistas foram realizadas durante as oficinas. Cada entrevistado/a respondeu às questões previamente, mas optou-se por identificar com números, uma vez que muitos não quiseram a sua identificação original. Ao todo, foram permitidas a publicização de 15 entrevistas.

conceitos currículo como fato, currículo planejado ou currículo como prática/currículo democrático.

Mesmo com o entendimento da função reprodutora da escola e a tradição seletiva do conhecimento, vinculado nas disciplinas escolares, as dinâmicas de cada disciplina escolar, inclusive da História, fundamentam-se primeiramente a partir de alguns elementos constitutivos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de História. Kátia Abud (2005, p. 40), em seu artigo sobre ensino de História e políticas públicas, destaca que:

Rediscute-se hoje, ou melhor, elaboram-se, nas instituições do poder central, parâmetros curriculares nacionais e conteúdos mínimos para todo o país. Estamos assistindo a uma retomada da centralização da educação que alija da discussão os seus principais sujeitos: os alunos e professores novamente vistos como objetos incapacitados de construir sua história e de fazer, em cada momento de sua vida escolar, seu próprio saber.

Nesse processo de construção de discursos curriculares, inscrevem-se no espaço-tempo das discussões de professores/as e alunos/as as certezas e incertezas do que é importante na abordagem histórica.

Nos parâmetros curriculares nacionais de História (PCN's) há a abordagem sobre a trajetória da disciplina escolar no Brasil, desde o seu surgimento, no século XIX, até o contexto de elaboração dos PCN's. Os conteúdos e temas propostos propõem o aprofundamento e desdobramento do conhecimento histórico atrelado ao contexto dos sujeitos envolvidos na disciplina de História.

Nos PCN's, o eixo proposto para o terceiro ciclo (6º e 7º ano) foi: "História das Relações Sociais da Cultura e do Trabalho", que se desdobra em dois subtemas: "As Relações Sociais e a Natureza" e "As Relações de Trabalho". Com essa proposta: "[...] sugere pesquisas e estudos históricos sobre como as sociedades estruturam em diferentes épocas suas relações sociais de trabalho, como construíram organizações sociais mais amplas e como cada sociedade organizava a divisão do trabalho entre indivíduos e grupos sociais" (PCN's, 1998, p. 55).

Na sequência, é proposto para o quarto ciclo o eixo: "História das Representações e das Relações de Poder", que se desdobra em dois subtemas: o primeiro é: "Nações, Povos, Lutas, Governos e Revoluções", em que se abordam os estudos sobre a organização política e as questões relacionadas como as representações e os mitos que

legitimam a existência do Estado Nação. O segundo subtema é “Cidadania e Cultura no mundo Contemporâneo”, em que se abordam os temas relacionados ao mundo do trabalho, as discussões sobre a cultura no mundo contemporâneo e às questões relacionadas à cidadania na história. Sobre os PCN’s, Magalhães (2006, p. 61) afirma:

Em dois anos, 1998 e 1999, a Câmara de Educação Básica (CEB) emitiu pareceres e aprovou resoluções sobre as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Docentes, em nível médio, na modalidade Normal. Por sua vez, nos anos 2000, a Câmara de Ensino Superior (CES) desempenhou papel importante na aprovação de resoluções acerca das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação. Os PCNs para os ensinos Fundamental e Médio fazem parte deste esforço de planejamento do MEC, tendo, certamente, relação direta com o fim da ditadura civil-militar e, além disto, com a LDB de 1996, que atribuiu à União o papel de formular diretrizes para o Ensino Superior e para a Educação Básica, em conjunto com os estados e os municípios.

Percebe-se que a intenção dos PCN’s é discutida em vários âmbitos, seja político, econômico, educacional. Mas, pode-se dizer também que após a efetivação destes documentos, tivemos, pelo mesmo no ensino de História, a insurgência de muitos diálogos sobre a produção do conhecimento histórico na sala de aula.

Em meio as propostas dos PCN’s, pode-se dizer que há certa fluidez nas abordagens e encaminhamentos no que se refere aos processos didáticos, em que no cotidiano da disciplina os arranjos sobre a fundamentação curricular ganham diferentes contornos. Neste sentido, o ensino de História possui objetivos específicos e, como aborda o texto dos PCN’s, vem “desempenhando um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo” (BRASIL, 1999, p.26).

Fica a cargo então da disciplina escolar, desempenhar, segundo o documento dos PCN’s, espaços para a reflexão, num diálogo entre a produção do conhecimento e manutenção de algumas práticas.

Em relação aos temas/conteúdos propostos pelo PCN’s de História, as narrativas dos/as professores/as demonstram que as práticas educativas em História, muitas vezes, mesclam o teor do currículo prescritivo com o currículo em ação. Isso porque, seguem os parâmetros na elaboração das aulas, mas irrompem com outras abordagens no cotidiano

da disciplina escolar. Na narrativa de três entrevistados/as fica perceptível a fundamentação curricular e os escapes e estratégias ao ensinar História:

Entrevistado 4: Aprendi algumas coisas sobre a relação do currículo e os usos e seleção dos conteúdos na disciplina de História. Mas, quando começo a planejar minhas aulas de História, muitas vezes, só utilizo as prescrições do PCN's, porque tem mais abertura para trabalhar em sala.

Entrevistado 5: Muitas vezes, consulto os temas propostos no PCN's de História para fundamentar minhas aulas. Mas, na minha prática diária tenho autonomia para fazer os engendramentos que acho necessário.

Entrevistado 6: Penso que na minha disciplina, posso fazer as organizações necessárias para a melhor aprendizagem das crianças. O PCN's norteia o que vou abordar, em termos de conteúdo.

Para além das definições e proposições, um dos elementos essenciais na inserção das análises sobre o currículo prescrito e das reflexões que são incorporadas na disciplina escolar História se dá pela diversificação dos objetivos e significados, da construção dos temas e conteúdos, bem como das aprendizagens efetivas de alunos/as, em que as relações e inter-relações se apresentam além do contexto de escola ou de sala de aula.

Uma certa autonomia da disciplina escolar, que redimensiona a proposta curricular, pois fundamenta práticas, textos e contextos históricos envolvendo os aspectos intra e extra escola, numa auto regulação dos aspectos culturais. Para Chervel (1998) as disciplinas escolares são entidades que usufruem de uma autonomia relativa no âmbito de uma cultura escolar, ela própria criação da escola – ainda que em interacção com a cultura mais geral – e não o mero resultado de um processo de reprodução social.

Na interrelação entre a disciplina escolar história e os currículos escolares, o saber histórico desempenha um papel importante, na formação de uma memória coletiva vinculada ao Estado e a grupos de poder que o controlam. Um dos caminhos metodológicos utilizados apresenta as discussões sobre a Didática da História, influenciados principalmente pelos estudos de Jörn Rüsen. O autor questiona e dimensiona teoricamente as finalidades, objetivos do ensino de História. “Por que trabalhar história na escola?” e “que significado tem a história para alunos e professores?”.

Longe de dar uma resposta definitiva, percebe-se que um dos encaminhamentos possíveis para discorrer sobre essas indagações, se dá através das narrativas das professoras, não de uma memória cristalizada, mas da memória que remonta o que representa ensinar História e o que pretendem ensinar. Neste sentido, as diferentes

concepções das professoras permitem entender que a dimensão do que representa história na vida dos sujeitos sociais. Em que a preocupação de recuperar o sentido de experiências individuais e coletivas. Num processo que remete à consciência Histórica.

Segundo Rüsen (2001), a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual.

A concepção diferenciada e autônoma da disciplina escolar História seleciona, resignifica as análises e conteúdos, imprime diferentes possibilidades inteligíveis ao processo de produção do conhecimento histórico, conduzindo ao entendimento da identidade proposta e da ação reflexiva do currículo prescrito, bem como desempenha uma função importante no que é mediado pelo/a professor/a na sala de aula.

Em meio às discussões de outras possibilidades para o ensino de História, pensar a simbiose das questões propostas pelos PCN’s, como eixo norteador do currículo prescritivo e da consciência histórica proposta na disciplina escolar História, requer o aprofundamento sobre a produção do saber histórico, mas também dos efeitos de poder sobre o/a professor/a. Além das correlações que se estabelecem com as fontes e metodologias diferenciadas inseridas no espaço-tempo da disciplina.

Mesmo que a correlação de forças nas escolhas e determinações curriculares e seus impressos na disciplina escolar sejam efetuados no campo simbólico e dialógico de cada área de saber, a legitimação por determinados grupos, que legalmente estavam autorizados a pensar currículo e disciplina escolar, seguem prerrogativas econômicas, culturais, políticas.

Na fundamentação de diferentes possibilidades na disciplina escolar História, a utilização de recursos didáticos, materiais didáticos, narrativas, ou mesmo de diferentes objetos mediadores no processo de ensino-aprendizagem, referenciados por professores/as evidencia que as abordagens da Educação Histórica estão se inserindo, ainda que mereça maior evidência.

Assim, somente um dos entrevistados ressaltou a utilização de recursos metodológicos que visem abordar a consciência histórica com os/as alunos/as. Para o entrevistado 6, a abordagem da educação histórica favorece a ampliação do conhecimento histórico:

Utilizo aulas-oficinas, com embasamento que relaciona a compreensão da identidade e da ação do conhecimento histórico por parte dos alunos. As narrativas produzidas em sala, através dos diferentes usos de recursos e metodologias, permite cada vez mais que a aula tenha outro significado para os alunos. Eles se interessam mais pela aula.

Nesta premissa de que seja pelos usos ou abusos dos recursos didáticos ou objetos mediadores desempenham um papel importante no processo ensino-aprendizagem. A utilização de diferentes documentos históricos na sala de aula aponta para abordagens diferenciadas e tratamentos das fontes mais aprofundados. Um dos exemplos é citado pelo entrevistado 6:

Eu considero importante que a disciplina de História seja revista, desde as práticas até as propostas curriculares, porque tenho visto que as aulas seguem o mesmo modelo. Eu uso diferentes fontes. O uso de diferentes fontes na aula de história, propicia o contato direto com documentos históricos, incentivando os alunos a construir suas próprias observações, interrogações, especulações, indagações, explicações e sínteses para questões históricas.

Nesse processo de construção do saber histórico em sala de aula, das discussões dos currículos sobre o que ensinar na História, desde os anos iniciais até o Ensino Médio apresentam diferentes concepções do saber histórico, bem como de sua produção. E um dos caminhos para que este processo se configure, se dá pela prática docente que se estabelece no cotidiano escolar, em que articula-se com as experiências de outras pessoas, de outras épocas, podendo ser constitutivas de diferentes narrativas históricas, entre elas as dos professores.

Sobre isso, recorremos à Rösen (2007) que nos alerta que um dos problemas do ensino de História é que o saber histórico pode vir a ser percebido pelos estudantes como um “ramo morto da árvore do conhecimento” (RÜSEN, 2007, p. 32). De acordo com o autor, os professores de História admitem que muitos conteúdos tratados nas aulas possuem esse caráter disfuncional e que muitas vezes não são significativos para os alunos.

Para finalizar esta reflexão....

Para finalizar a análise deste artigo, é importante remeter à todas as questões que envolvem o currículo, a formação de professores/as e a prática de ensino de História. Principalmente sobre o que é proposto para ensinar; sobre a fundamentação do currículo; dos espaços-tempo que valorizam o conhecimento histórico, do conjunto de ações e debates na prática de ensino de História que escapam aos padrões normativos. Ao fundamentar a abordagem sobre currículo, nos remetemos ao que aponta Goodson (2006, p. 143,144), o qual destaca que:

O currículo foi inventado basicamente como um conceito para direcionar e controlar a autonomia do professor e sua liberdade potencial na sala de aula. Com o passar dos anos a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente alimentada para que o currículo se tornasse um artifício que reproduza as relações de poder existentes na sociedade.

Se o currículo tem a função de direcionar e controlar a autonomia do professor, percebe-se que na prática de ensino de História, há os escapes que os/as professores/as assumem no cotidiano de suas práticas. Isso porque, o “currículo como narrativa”, ou “aprendizado como narrativa” contribui para pensar em diferentes possibilidades de futuro. Para Goodson (2006, p.152), o aprendizado narrativo é um tipo de aprendizado que ocorre durante a elaboração e a manutenção contínua de uma narrativa de vida ou identidade.

Mas do que apontar as problemáticas em torno da construção curricular e do espaço tempo da disciplina História, o foco maior se dá na prática de ensino de História, em que professores/as dimensionam suas ações a partir das abordagens didáticas. Mas, essas abordagens nem sempre estão impressas nos currículos normativos, são os escapes e as estratégias de ensino aprendizagem que buscam valorizar as diferentes experiências, de alunos/as e professores/as.

Como as narrativas dos/as professores/as percebemos as inúmeras questões que se assolam a formação, seja inicial ou continuada de professores. Isso porque, além das imposições curriculares, as prescrições dos PCN's, as utilizações de abordagens a partir de eixos temáticos ou temas geradores, há ainda a necessidade de promover reflexões proficuas em sala de aula.

As incertezas, as incompreensões da abordagem curricular fazem parte do cotidiano do/a professor/a e, a prática de ensino de História pode favorecer o debate, contribuindo para situar num contexto de um processo democrático, em que se possa contemplar, a partir das narrativas dos/as professores/as, um currículo de história que permita atender aos objetivos democráticos, didáticos que se quer no ensino de História. Como aponta o entrevistado 8:

Quando participei da primeira oficina sobre ensino de História, achei tudo muito fantástico, mas como sempre fiquei descrente, porque é uma coisa é na oficina, a outra é em sala. Ainda mais com tanta coisa para dar conta, digo, do que o currículo escolar exige. Concordo com as mudanças, mas de nada adianta se não se valoriza a prática de ensino de História, nem os professores.

A narrativa do professor evidencia que há a inquietação com os modelos curriculares vigentes, mas que para fundamentar a cultura democrática que se pretende é preciso avançar, na elaboração de programas curriculares que valorizem as práticas de ensino e o trabalho dos/as professores/as. As discussões e negociações sucessivas, que se efetuem na escola e fora dela, podem favorecer o entendimento de novos paradigmas didático-históricos, possibilitando aos professores/as chegar a certos consensos no que tange ao ensino de História.

Em suma, os discursos presentes nas diretrizes curriculares, que apontam políticas e práticas para a formação de professores/as, ainda permanecem presos a um modelo da disciplina escolar. Em que esta deve cumprir determinados elementos teórico-metodológicos, em suas concepções de disciplina, currículo disciplinar e produção do conhecimento histórico.

A intenção em fomentar a discussão sobre o que está disposto nos encaminhamentos curriculares, bem como do campo da apropriação dos/as professores/as com práticas que são costumeiras, ou mesmo com outras que articulem diferentes sentidos e significados à disciplina História, faz-se para que se possa refletir e repensar as finalidades que se articulam entre o currículo e a disciplina escolar História, traduzindo discursos, narrativas e propondo outras práticas.

Ainda que tenhamos muito caminho a trilhar no que se refere ao currículo e ensino de História, também é necessário alguns cuidados com a produção de discursos, com a efetivação de práticas.

Então, pensar a fundamentação do que propõe o currículo, o teor do que prescreve os PCN's de História para o cotidiano da escola, bem como analisar a implicação na prática dos/as professores/as de História requer, para a efetiva análise das relações de poder. Para Moreira; Silva (1995, p. 7-8):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

Assim, através das abordagens que os/as professores/as propõem para além da prescrição curricular, advém as práticas diferenciadas, que se apresentam como elementos na busca pela autonomia realmente dita da disciplina escolar, porque permitem estabelecer conexões com o que se ensina e o que se aprende em História. Como apontam dois entrevistados/as:

Entrevistado 11: Sempre questionei tantas prescrições curriculares, e das vezes que fiz questionamentos nas formas de utilização nas disciplinas escolares, tive muitos problemas, de toda a ordem na escola. A proposta de iniciar com a reflexão de como pretendemos ensinar está muito longe de ser debate na escola.

Entrevistado 13: [...] é difícil, não consigo entender porque nós temos que aceitar o que mandam sobre o que ensinar. O programa curricular do Estado tem imposições e disposições que não estão presentes na realidade da escola, são quase cópia do PCN de História, mais fracos. E quando se questiona a possibilidade de trazer outras abordagens, ou até como está sendo discutido aqui, da Educação histórica, ninguém aceita.

A política curricular define alguns encaminhamentos a serem realizados na escola, mas a trajetória dos encaminhamentos depende da formação e fundamentação dada pelos/as professores/as, cabe a estes/as problematizar o conhecimento. Estes/as professores/as que questionam configuram-se como um 'novo' grupo, os quais rompem com um modelo preestabelecido e não se enquadram no modelo de professor/a, que eram como aponta Silva (1995) fruto de modelos de socialização profissional que lhes exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, sem considerar objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais.

Desta forma, pode-se dizer que o currículo se constitui como caminho, mas também como reflexo da sociedade em que vivemos. Um reflexo que traz consigo as ideologias, a cultura, a formação, as relações de saber e poder ligados ao currículo.

Referências

- ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 28-41.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 55-77.
- GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- _____. **O Currículo em Mudança**. Lisboa, PT: Porto Editora, 2001.
- HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, Estado e Regulação. **Educ. Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.
- LOPES, Alice R. C. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 145-176.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Coord.). **Currículo da educação básica (1996-2002)**. Brasília: MEC, INEP, 2007. Disponível: <http://www.publicacoes.inep.gov.br>.
- MAGALHÃES, Marcelo. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Revista Tempo**, 2006, vol.11, n.21, p.49-64.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo e controle social. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Antônio Flávio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Perfis da Educação; 2).
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. SP: Cortez, 2006.
- _____. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73, p.139- 161, 2000.

YOUNG, Michael F. D. Currículo e democracia: lições de uma crítica à "nova sociologia da educação". **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 29-40, jan./jun. 1989.

RÜSEN. Jörn. **Razão histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB, 2001.

SILVA, M. A. da. Currículo para além da pós- modernidade. Trabalho apresentado no GT Currículo. **29ª Reunião da ANPEd**, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br>

Recebido em: 15 de outubro de 2017.

Aprovado em: 19 de dezembro de 2017.