

CURRÍCULO DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIA, CONCEPÇÕES E PRÁTICA DOCENTE

Eleuza Diana Almeida Tavares
Maria Cristina Dantas Pina

RESUMO

Este texto analisa as concepções de professores de história sobre seu ofício, particularmente suas ideias sobre história, conhecimento escolar e currículo, com objetivo de entender as conexões entre essas concepções e sua prática em sala de aula. Colocando em diálogo, a partir das falas dos professores, as relações entre as regulações ordenadoras do currículo e o ensino para o gerenciamento da vida. A escolha desses três conceitos deve-se a sua intrínseca relação quando se perscruta sobre o ensino de história e o currículo prescrito, uma vez que a concepção sobre o conceito de história, conhecimento escolar e currículo embasam e filtram a recepção que fazem os professores das ordenações curriculares resultados da intervenção do Estado, na construção de sua prática docente.

Palavras-chave: Currículo; Concepções; Prática docente.

HISTORY CURRICULUM: EXPERIENCE, CONCEPTS AND TEACHING PRACTICE

ABSTRACT

This paper analyzes the conceptions of history teachers about their teaching, particularly their ideas about history, school knowledge and curriculum, in order to understand the connections between these concepts and their practice in the classroom, placing into dialogue, from the speeches of the teachers, the relationship between ordinator regulations of the curriculum and the teaching to the management of life. The choice of these three concepts is due to its intrinsic relationship when peering over the teaching of history and the prescribed curriculum, since the conception on the concept of history, school knowledge and curriculum support and filter the reception which changes the curricular ordinations teachers into results of the State intervention in the construction of their teaching practice.

Keywords: Curriculum; Conceptions; Teaching Practice

1. Introdução

Este texto analisa as concepções de professores de história sobre seu ofício, particularmente suas ideias sobre história, conhecimento escolar e currículo, com objetivo de entender as conexões entre essas concepções e sua prática em sala de aula.

Nossa conversa começa com uma advertência e uma consideração, uma advertência do Gimeno Sacristán (2008, p. 108), retomando a relação intrínseca entre Estado e a prescrição curricular.

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

E uma consideração do Ivor Goodson (2008, p. 142):

Ao invés de escrever novas prescrições para escolas, novos currículos ou novas diretrizes de reformas, elas precisam antes questionar a própria validade das prescrições pré-digeridas em um mundo em fluxo e de mudança. Precisamos, em suma, sair do currículo como prescrição para o currículo como narração de identidade, do ensino cognitivo prescrito para o ensino narrativo de gerenciamento da vida.

Regulações ordenadoras do currículo tem sido o ponto de convergência das ações e reações dos profissionais da educação quanto às escolhas dos caminhos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto de prescrição curricular nos perguntamos: dando voz aos professores o que dizem? O que dizem os professores sobre sua prática? Qual o lugar do currículo sugerido ou unificado na produção da sua docência?

Em seus estudos, de base sócio-histórica, Goodson correlaciona a macro perspectiva social e política a micro perspectiva: analisando o *ethos* generalista do currículo, colocando em destaque, no processo, o funcionamento interno específico das forças estabilizadoras e desestabilizadoras que o particularizam. Para assim fazer, orientou uma parte da sua investigação para o campo das histórias de vida dos professores.

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

Essas explorações particularistas consideradas num contexto sócio-político promovem um entendimento próprio do currículo. Analisando as experiências de vida de um professor ou de um grupo de professores, seu tempo de carreira, as ênfases em acontecimentos destacados da docência, as afetações sentidas e suas práticas, Goodson inova nas questões sobre o ensino quando propõe, por exemplo: a importância de se compreender como professores refletem ou refratam as mudanças educacionais promovidas pelo Estado. Essa metodologia utilizada conjuntamente com “estratégias de pesquisa histórica e crítica auxilia na compreensão dos padrões de poder que influenciam a produção e transmissão de conhecimento” (KINCHELOE, 2001, p. 31).

Essas estratégias são plenamente utilizadas por Goodson, quando nos informa que nossas *origens, experiências de vida* são elementos importantes na construção de quem somos, na compreensão da nossa identidade e missão pessoal. Na medida em que “investimos esta identidade no ensino, tais experiências e origens enformam a nossa prática” (GOODSON, 2008a, p. 108).

Nesta perspectiva, também defendemos que a maneira como os professores compreendem sua prática de ensino, por quais lógicas de sentidos apresentam suas

concepções sobre o ensino de História e como elaboram ações buscando construir um sistema capaz de contemplar a dinâmica ensino e aprendizagem na disciplina se entremeiam. A maneira como tornaram-se professores, as razões práticas e seus afetos que tornam inteligível seu destino ou dito de outra forma: aquilo que se constitui em suas próprias vidas do ângulo da profissão. Na relação com o outro na escola temos um encontro face a face, falar sobre prática é dizer desse encontro, tratar sobre a escuta e o silêncio, a presença e a ausência, a coletivização do convívio ou o isolamento (LÉVINAS, 2009).

Acreditamos que o formato do conhecimento produzido pelo professor se relaciona com a definição que possuem de si mesmo, “são agentes activos que trazem para os espaços disciplinares as suas identidades [...] construídas ao longo da sua história de vida, muitas vezes fora de contextos reguladores” (KINCHELOE, 2001, p. 25). Por isso a reconstrução pessoal da experiência é o ponto de partida para compreensão do fenômeno social: prática pedagógica docente. Além disso, entendemos que partindo do particular, experiência docente, amplia-se para além do que é microscópico e anedótico, para ser possível perceber as ligações entre a experiência vivida pelos professores e as relações sócio-políticas-econômicas e culturais da sociedade, nos quais estão inseridos (THOMPSON, 1981). É possível nesse processo esclarecer “as escolhas, as contingências e as opções oferecidas ao indivíduo” (GOODSON, 2008a, p.113) para compreender suas práticas docentes analisando os modos como se fizeram professores, na medida em que produzem uma resposta própria forjada no processo de socialização no qual se tornaram professores.

Por prática de ensino entendemos todas as ações mobilizadas pelo professor para realização de um dado objetivo, no qual se interpenetram suas experiências de vida, crenças e valores, os conhecimentos de formação (inicial e continuada) e a relação estabelecida com o outro, que na escola estão representados pelo diretor, coordenador, pai, demais funcionários da escola e principalmente o estudante, prática essa situada no tempo e em determinado espaço. Sendo a prática planejada aquela elaborada pelo professor com fins de organização de sua prática docente, em parte para cumprimento burocrático, em outra parte para contemplar as demandas que o ensino de História encerra, ensino que implica a relação entre a finalidade, a ação e o resultado.

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

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

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

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

Nesta perspectiva que localizamos os professores entrevistados, cujos relatos são a matéria da reflexão teórica trazida aqui. Foram alocados por ciclos de docência, divididos por grupos, assim organizados: grupo (01) professores com 01 à 05 anos de docência; grupo (2) professores com 06 à 10 anos de docência; grupo (3) professores com 11 à 15 anos de docência; grupo (4) professores de 16 à 20 anos de docência. Foram 07 professores entrevistados, com a organização dos dados realizada pela técnica da análise de conteúdo, orientados pelos estudos desenvolvidos pelos pesquisadores João Amado (2013) e Nilma Crusóe, (2010). Segundo Amado (2013, p. 305), a técnica de análise de conteúdo permite que o pesquisador se coloque no lugar do sujeito de sua pesquisa, “de modo que o investigador possa assumir o papel do ator e ver o mundo do lugar dele”. Este pesquisador, admitindo alguma flexibilidade sequencial, define seis fases da Análise de Conteúdo. Nesse trabalho seguimos Amado (2013) até o item 4.0, abaixo e a partir do 5º item construímos um processo de análise de conteúdo, tendo em conta o material de análise bastante denso e o tempo hábil para execução do tratamento e análise dos dados. Ressaltamos que o processo desenvolvido em nada foge ao rigor científico exigido pela análise de conteúdo sendo legitimado no trabalho em parceria com Crusóe (2013;2014). Elaboramos os seguintes passos:

1º. definição do problema e dos objetivos do trabalho, que condicionaram as decisões da investigação;

2º. explicitação de um quadro de referência teórico, que permite explicar, interpretar e questionar os dados;

3º. constituição de um "corpus" documental, que deve ser um levantamento completo do que será analisado, ser fiel ao universo maior, referir a um tema e possuir semelhanças (por exemplo, terem sido produzidos com a mesma técnica, aqui as entrevistas) e deve ser adequado aos objetivos da pesquisa;

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

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

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

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

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

Nossos entrevistados foram professores que atuam no Ensino Médio, graduados em História, integram o quadro de funcionários da Rede Estadual da Bahia, atuantes na cidade de Vitória da Conquista. Utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade dos entrevistados, considerando que nem todos autorizaram a exposição dos nomes reais. A totalidade dessas entrevistas compõe o material discutido na dissertação de mestrado: *Currículo de História no Ensino Médio: a prática do professor* (TAVARES, 2015).

Entrevistado	Heitor	Jacinto	Alex	Tereza	Margarida	Cássio	Dália
Tempo de docência	02 Anos	08 anos	10 anos	12 anos	15 anos	18 anos	20 anos

As entrevistas versaram sobre as motivações iniciais que levaram os sujeitos a fazerem-se professores, suas experiências formativas, os conceitos constituidores da prática docente (Educação e Escola; Conhecimento Escolar e Currículo; História; Professor; Aluno), em seguida reflexões sobre sua prática planejada e vivenciada. Organizadas conforme quadro abaixo:

Tema	Categoria
Fazer-se professor	Motivação para ser professor
	Experiências Formativas
	Pensamento do Professor Conceitos constituidores da prática docente
Prática do Ensino de História	Prática planejada
	Prática Vivenciada-Prática Analisada

Buscando colocar em diálogo a relação entre o currículo prescrito e sua relação com o mundo escolar, na interpelação entre a advertência de Sacristán e a consideração de Goodson, trazidas na abertura do texto, destacamos neste artigo as respostas e análise que se referem a três conceitos constituidores da prática docente, depreendidos do quadro acima apresentado: História; Conhecimento escolar e Currículo Partindo da voz do professor sobre esses conceitos para compreender como a prática docente se apresenta nesses relatos.

2. Fazer-se professor de história: o lugar das concepções

A escolha desses três conceitos deve-se a sua intrínseca relação quando se perscruta sobre o ensino de história e o currículo prescrito. Uma vez que a concepção sobre o conceito de história embasa e filtra a recepção que fazem os professores das *'ordenações curriculares resultados da intervenção do Estado'*.

Uma das tarefas da educação é fazer com que os “recém-chegados no mundo”, para usar uma expressão de Hannah Arendt (1990), saibam que podem ocupar um lugar nele. A busca pelo estabelecimento de uma relação singular com esse lugar e sua memória deriva, em grande parte, da faculdade do pensamento – no pensar sobre o mundo, na indagação do seu sentido, na tarefa de torná-lo nossa casa. Nesse cenário a disciplina é o “pedaço do mundo” que o professor deve conhecer com profundidade para apresentá-lo aos novos (ALMEIDA, 2009).

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

lido o capítulo”. Ambos trazem desde a infância suas relações com a disciplina História, Margarida pela empatia com as temáticas da área e Alex pela facilidade que possuía com a disciplina.

O gosto pela leitura “atrai” para as temáticas históricas, o lugar da leitura é destaque nas lembranças de Jacinto: “[...] quando eu descobri a biblioteca aos 11 anos [...] ali foi meu paraíso [...]” O gosto pelas leituras com temáticas em história que os professores descobriram cedo foi ratificado no curso de graduação. Dália, Cássio, Heitor e Tereza encontram o gosto pela disciplina depois.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para Alex, a História: “[...] é uma brincadeira, é uma brincadeira de faz de conta, uma brincadeira de possibilidades”, a definição da História não segue o tom dado pelos demais professores de uma ciência/disciplina cuja finalidade é humanizar o estudante, formar o cidadão para intervir na sociedade, sem ênfase nos viés político ou no sujeito

capaz de compreender como o mundo determina a consciência, para ele a história como fruição mais próxima da literatura, com a qual é possível aprender (aprender!) “[...] a produzir a beleza com a narrativa, a criar deleite e prazer estético com o uso das palavras e dos eventos do passado” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 38).

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

Evidencia-se também a multiplicidade de abordagem da história enquanto conhecimento, as opções teóricas divergentes que influenciam a forma como localiza a disciplina na escola, como percebe seu papel/sentido. O conhecimento histórico há muito ganhou espaço na academia e na produção científica, ampliando seu espaço no mercado editorial e nos eventos científicos; isso certamente facilita o acesso às diversas leituras e paradigmas historiográficos, presentes desde a formação inicial.

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

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

[...] a função real da escola na sociedade é então dupla. A instrução das crianças, que foi sempre considerada como seu objetivo único, não é mais do que um dos aspectos de sua atividade. O outro é criação das disciplinas escolares, vasto conjunto cultural amplamente original que ela secretou ao longo de decênios ou séculos e que funciona como uma mediação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global. No seu esforço secular de aculturação das jovens gerações, a sociedade entrega-lhes uma linguagem de acesso cuja funcionalidade é, em seu princípio, puramente transitória. Mas essa linguagem adquire imediatamente sua autonomia, tornando-se um objeto cultural em si e, apesar de um certo descrédito que se deve ao fato de sua origem escolar, ela consegue, contudo, se infiltrar sub-repticiamente na cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p.20).

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

relações de produção” (FERNÁNDEZ, 1990, p.152 *apud* SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007, p. 17).

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

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

Nesse cenário, Margarida compreende o conhecimento escolar como:

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

Em Margarida a instância universitária é que define o conhecimento escolar, disponibilizados pelos meios de comunicação com destaque para a internet e nos livros, fazendo a ressalva que esse conhecimento não é o mesmo da academia já que no contexto da escola ele está mais próximo da realidade, entenda-se da vida concreta no ambiente escolar, outra inferência na matriz desse conhecimento é a realidade dos estudantes, do professor e a demanda das reavaliações constantes a partir desses *elementos específicos* numa sociedade tecnológica e por derivação, veloz.

Para Margarida, o conhecimento escolar pode ser descrito como um diálogo hierarquizado entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento que é produzido na escola, fruto da mediação do contexto em que a escola está inserida, o estudante e o professor.

Para Dália, o conhecimento escolar:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Segundo Cássio,

[...] o conhecimento escolar se ele é trabalhado e atualizado sempre, tem sempre uma busca de atualização por parte dos profissionais [...] o conhecimento produzido para a escola é um conhecimento que serve para

a sociedade agora não um conhecimento desatualizado, [...] conhecimento que é trabalhado na escola é o conhecimento que foi historicamente construído pela humanidade.

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

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

Diante das elaborações sobre o conhecimento escolar dos professores não é possível que compreendamos o currículo restrito à sua face administrativa sem levar em consideração na sua constituição outros conhecimentos além dos prescritos pelas instâncias oficiais: universidade, secretarias de educação, livro didático. Compreendo que esse último segue as normas prescritas oficiais para elaboração do seu produto, mas que em sendo mercadoria também está obrigado a dialogar com seu público consumidor: professores e instituições universitárias, principalmente após o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que estabeleceu a avaliação dos livros.¹

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

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

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

Lembremos que existem diferenças e conflitos entre o currículo prescrito (documentos reguladores da prática), normativo e elaborado pelos representantes do poder educacional instituído e o currículo vivido (praticado em sala de aula), como já afirmava Goodson “o que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece [...] devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação” (GOODSON, 2008b, p.78.).

Nesse movimento, professores são sujeitos ativos que trazem seus significados próprios em certas condições de trabalho cuja mediação está “contaminada de toda a

cultura do professor e não apenas dos conhecimentos concretos sobre a área ou disciplina que lhe compete ensinar” (SACRISTÁN, 2007 p.144), por vezes refletindo ou refratando as propostas curriculares. Esse movimento em Dália tem dois elementos principais: o professor e o estudante, ela afirma: “[...] currículo tem que ter uma aproximação maior tanto do professor quando do aluno”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino terão a incumbência de elaborar e executar suas propostas pedagógicas e articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (BRASIL, 1996).

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

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

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

Na escola na qual Cássio trabalha a construção o PPP se deu por áreas do conhecimento, demarcando que os tempos de encontro e diálogos estão interrompidos pela dinâmica de tempo da escola e organização das disciplinas em suas áreas específicas e sob

orientações e condições espaços temporais dados pelo Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio².

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

Repensar o currículo nesse contexto, como propôs Cássio, implica em espaços e tempos de diálogos com a comunidade escolar que extrapolam o tempo escolar previsto; modificar a carga horária das disciplinas implica na reestruturação dos graduados nas áreas da matemática e da língua portuguesa na estrutura da escola, devido a maior carga horária dessas disciplinas na estrutura escolar, o que implica em disputas de poder entre as comunidades acadêmicas historicamente construídas, esses elementos tornam a ressignificação do currículo uma proposta urgente e árdua no ambiente escolar.

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

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

Nas falas dos professores essa polissemia do currículo aparece com força, evidencia o quanto dessa diversidade demarca práticas pedagógicas variadas e condizentes com a trajetória de cada docente e seus contextos de trabalho.

3. Experiência, concepções e contexto: o lugar da prática

O currículo se apresenta nas falas dos professores com sentidos variados: prescrição, livro didático, dicotomia entre teoria e prática, construção cotidiana, protagonismo dos professores e estudantes. Essa polissemia reforça a ideia de currículo como artefato social carregado de experiências coletivas e individuais.

Nesse movimento entre a concepção de história e a construção do conhecimento e currículo escolar, os professores filtram, mediante a experiência, a lógica estabelecida pela prescrição externa e, mediante a reação do estudante, o seu próprio planejamento para as aulas. Nesse momento, a prática docente apresentada pelos professores possui então um triplo movimento, que oscila entre o cumprimento do ofício nas condições dadas, o ato político como o qual interpretam a função social do ensino de História e seu ponto de inflexão, o outro que é o estudante.

Caminham então enfrentando cruzamentos entre a advertência (Sacristán) e a consideração (Goodson), “se o currículo como prescrição está terminando [...] o currículo como futuro social³ ainda está longe de ser evidente” (Goodson, 2008 p. 157), nesses caminhos que percorremos o currículo como prescrição se mantém como a agulha da bússola que aponta para o norte. Direção posta em dúvida, contestada, negada no cotidiano vivo da escola por seus agentes internos que experimentam o currículo como um processo

ativo, que sustenta o diálogo contínuo mantido aberto visando novas/outras/singulares composições para o conhecimento.

Nas falas analisadas aqui, o conteúdo está a serviço de um ensino de História que busca contemplar alunos que coletiva ou individualmente formatam uma base social heterogênea na sala de aula. Já a compreensão dos professores sobre a importância da vida do estudante, como indivíduo de interesses diversos, levando em consideração ou desconsiderando que esses interesses respondem a demandas psíquicas do tempo biossocial de cada um e demandas sócio-políticas, são os elementos constituidores das escolhas feitas, das mudanças produzidas na prática docente de cada um deles.

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

Estabelecem uma relação de acomodação com os documentos reguladores para o ensino de História, referendando-se sempre nas diretrizes e nos parâmetros elaborados pelo governo federal, negando ou acrescentando as orientações dos documentos reguladores estaduais. Sendo pauta importante da organização da sua prática o Enem, menos como sistema de avaliação e mais como instrumento de acesso aos estudos de nível superior, principalmente no que se refere ao formato das questões a serem adotadas no processo de ensino-aprendizagem. Respondendo a demandas de três ordens: a gestão do sistema escolar e da escola (direção); a expectativa do estudante quanto à finalidade do ensino médio; o cumprimento, por desdobramento, da finalidade do ensino de História visto que a formação humanista (projeto de vida) é seu primeiro objetivo.

Reconhecem na reflexão sobre as respostas dadas aos desafios da etapa inicial, média e final da docência o arcabouço referencial principal consultado nas decisões sobre os encaminhamentos dados a prática. Dessa forma filtram, mediante a experiência, a lógica estabelecida pela prescrição externa e, mediante a reação do estudante, o seu próprio planejamento extra sala de aula, nesse momento,

[...] os professores, ao serem reflexivos, saem do aprisionamento de um conhecimento formal particular no qual foram treinados e passam a ter um sentido mais geral de si como pessoas: o professor como pessoa é, no mínimo, tão importante quanto o professor como especialista. Ao olharem para si mesmos como pessoas que vivem experiências, eles se tornam mais felizes e melhores professores porque estarão mais sensíveis à maneira como os estudantes estão experienciando o mundo. Isto os coloca de volta em contato com eles mesmos e, ao assim fazerem, se colocam em contato com os alunos de uma forma melhor (GOODSON, 2007, p. 59).

Compartilham, via de regra, o mesmo discurso sobre as condições materiais da realização do ofício do professor, atribuindo a essas condições as principais demandas a serem superadas para a constituição de um ensino de História capaz de realizar a formação humanista.

No caso específico das concepções apresentadas nas falas, os professores demonstram sustentar-se ainda nas referências da formação inicial na universidade, porém

com uma certa autonomia adquirida ao longo da experiência docente que os faz relativizar o conhecimento histórico, balizado pelos interesses dos estudantes. Quanto mais tempo na profissão, mais flexibilidade no planejamento e abertura para incorporar temáticas/conteúdos que possam dialogar mais de perto com o contexto dos alunos.

Neste sentido, investigar o ensino e seu currículo permeado pelas falas dos professores permite enveredar por sua prática e entender suas conexões teóricas. Outros estudos somarão a este e muito temos a compreender as artimanhas e os desafios colocados à sala de aula de História.

Referências

ACOSTA, Javier Marrero. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: SACRISTÁN, Gimeno (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso: 2013, p. 189-205.

ALBUQUERQUE, Durval M. Fazer defeitos nas memórias: para que serve o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES; ROCHA; REZNIK; MONTEIRO. **Qual o valor da história?** RJ: FGV, 2012.

ALMEIDA, Vanessa S. Amor mundi e educação, reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt. 2009. TESE - Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 2009.

AMADO, João.; CRUSOÉ, Nilma M.; COSTA, Pedro. A técnica da análise de conteúdo. In: AMADO, J. (org.) **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra-PT. Ed. Univ. Coimbra, 2013, p. 302-351.

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: bases legais**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias, o ensino de história do Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo. Ed. UPF, 2001.

_____. O livro didático no contexto do PNLD: desafios comuns entre as disciplinas escolares. Anais da **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria e Educação. Porto Alegre, n° 2, p. 177-229, 1990.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Prática pedagógica interdisciplinar na escola fundamental: sentidos atribuídos pelas professoras**. Natal: CCSA/UFRN, 2010. Tese (Doutorado em Educação).

GOODSON, Ivor. **As Políticas de Currículo e de Escolarização**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor. **Conhecimento e vida profissional, estudos sobre educação e mudança**. Porto-PT. Editora: Porto, 2008a.

KINCHELOE, Joe L. Introdução. In: GOODSON, Ivor. **O Currículo em Mudança, estudos sobre a construção social do currículo**. Porto-PT; Porto Editora, 2001.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre Nós, ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis-RJ. Editora Vozes, 2009.

SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Ed. ArtMed, 2008.

SCHMIDT, Maria A. A formação do professor de história e o cotidiano na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade, uma introdução às teorias do currículo**. BH, Autêntica, 2004.

TAVARES, E. D. A. **Currículo de História do Ensino Médio: a prática do professor**. 2015, Dissertação – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. PPGed, 2015.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros, uma crítica ao pensamento de Althusser**. Tradução Waltensir Dutra. RJ: Editora Zahar, 1981.

Notas

¹ O PNLD a partir da década de 1990 estabeleceu a obrigatoriedade da avaliação dos livros didáticos de todas as áreas do conhecimento antes de serem consumidos pelas escolas. Esta avaliação é feita por uma equipe diversificada, composta em sua maioria por professores universitários com experiência na pesquisa e ensino da área em apreciação. Alguns estudos já comprovam a melhoria de qualidade dos livros após o processo de avaliativo, ver CAIMI (2014).

² O pacto pelo ensino médio é resultado da parceria entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e SEC-Ba, por intermédio da Secretária de Educação Básica (SEB), instituído através de Portaria Ministerial n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013 (BRASIL, 2013) e regulamentada pela resolução n.º 51, de 11 de dezembro de 2013 (BRASIL, 2013), e que possui dentre suas ações referenciais a formação continuada dos professores do ensino médio.

³ O currículo como futuro social para Goodson significa uma organização de um currículo que envolva “as missões de vida, com os entusiasmos e objetivos que as pessoas articulam em suas vidas [...] paixões e propósitos” dessa maneira o currículo se constituiria como matéria forjadora da emancipação do futuro social do estudante.

Recebido: fevereiro-16

Aprovado: março-16