



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO- CAMPUS XIV**  
**COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

**NOELMA DA SILVA LIMA**

**CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE O PRESCRITO E O**  
**VIVIDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE RIACHÃO**  
**DO JACUÍPE - BA**

**CONCEIÇÃO DO COITÉ - BAHIA**

**2018**

**NOELMA DA SILVA LIMA**

**CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE O PRESCRITO E O  
VIVIDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE RIACHÃO DO  
JACUIPE - BA**

Monografia apresentada ao Colegiado do Curso em Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia - Campus XIV – Conceição do Coité - BA, como pré-requisito para obtenção do título de Licenciada em História.

Orientadora: Ma. Maria Aurélia Sarmiento.

**CONCEIÇÃO DO COITÉ – BA**

**2018**

**NOELMA DA SILVA LIMA**

**CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO EM  
UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE RIACHÃO DO JACUIPE-BA**

Monografia apresentada ao Colegiado do Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia- Campus XIV- Conceição do Coité -BA, como pré-requisito para obtenção do título de Licenciada em História.

Aprovada em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.a Ma. Maria Aurélia Sarmiento (Orientadora)  
Universidade Estadual da Bahia - UNEB

---

Prof.<sup>a</sup> Ma. Kelman Conceição da Silva  
Universidade Estadual da Bahia - UNEB

---

Prof. Dr. José Ernane Carneiro Carvalho Filho  
Universidade Estadual da Bahia - UNEB

Dedico este trabalho a todos que sempre me ampararam, em especial a meu pai José Genival Pereira Lima e minha mãe, mulher forte e guerreira Noemia da Silva Lima. Aos meus queridos professores pela contribuição em meu conhecimento. Não poderia esquecer da minha sementinha, meu bem maior meu filho Alexandre.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida

A toda minha família que sempre foi o meu “porto seguro” e que muitas vezes no momento de fraqueza me deram força para prosseguir

A minha querida mãe Noemia, exemplo de mulher guerreira de força e luta

A minha orientadora: Maria Aurélia Sarmiento

Ao meu filho Alexandre, foi por você que tive forças para concluir o curso.

## RESUMO

Este trabalho objetivou refletir sobre currículo da disciplina História, entre o prescrito e o vivido, em uma escola pública da rede municipal de Riachão do Jacuípe- BA. A pesquisa utilizou como base metodológica a abordagem do tipo etnográfica, um estudo de caso, com construção de um diário de bordo. Além das fontes: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: (LDB) - Lei nº 9.394/96; os PCNs de História (5ª a 8ª série); o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP); o livro didático e o Plano de Curso. Complementando as nossas inquietações com as leituras de autores como: Roberto Sidnei Macedo (2013); Alice Casimiro Lopes & Elizabeth Macedo (2011); José Gimeno Sacristán (1998); Tomaz Tadeu da Silva (2005); Antônio Flávio B. Moreira (1990); Circe Maria Fernandes Bittencourt (2011); Selva Guimarães Fonseca (2003); Parâmetros Curriculares de História (1998). A intenção dessa pesquisa foi compreender no diálogo com a docente e as fontes, como o ensino de História e o currículo ocorria na sala de aula e quais as concepções de currículo do docente e como ocorre e qual a influência do currículo oficial sobre o vivido suas disputas e conciliações. Conclui-se que as relações entre o currículo prescrito e o real são mediadas por fontes de poder, limites, tensões e possibilidades epistemológicas, políticas e pedagógicas.

**Palavras-chave:** Currículo. Riachão do Jacuípe. Ensino de História. Escola Pública. Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

This work aimed to reflect on curriculum and history teaching: between the prescribed and the lived in a public school of the municipal network of Riachão do Jacuípe-BA. The research used as a methodological basis the ethnographic approach, a case study, with the construction of a logbook. In addition to the sources: the Law of Guidelines and Bases of National Education: (LDB) Law 9.394 / 96; the PCNs of History (5th to 8th grade); the School's Political Educational Project (PPP); the textbook and the Course Plan. Complementing our concerns with the readings of authors such as: Roberto Sidnei Macedo (2013); Alice Casimiro Lopes & Elizabeth Macedo (2011); José Gimeno Sacristán (1998); Tomaz Tadeu da Silva (2005); Antônio Flávio B. Moreira (1990); Circe Maria Fernandes Bittencourt (2011); Selva Guimarães Fonseca (2003); Curricular Parameters of History (1998). The intention of this research was to understand in the dialogue with the teacher and the sources, such as the teaching of History and the curriculum occurred in the classroom, as did the process of didactic transposition, what are the curriculum conceptions of the teacher and how does it occur? The influence of the official curriculum on the lived their disputes and conciliations. We conclude that the relations between the prescribed curriculum and the real are mediated by sources of power, limits, tensions and epistemological, political and pedagogical possibilities.

**Key words:** Curriculum. Riachão do Jacuípe. Teaching History. Public school. Elementary School.

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PPP: Projeto Político Pedagógico da Escola

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>I A HISTÓRIA DO CURRÍCULO: CONSTRUÇÕES DE UM CAMINHO</b> .....	12
<b>1.1 BREVE HISTORICO SOBRE O CURRÍCULO E HISTÓRIA DA TEORIA DO CURRÍCULO</b> .....	12
<b>1.2 A HISTÓRIA, O CURRÍCULO SEUS CONTEÚDOS E MÉTODOS</b> .....	17
<b>II SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II</b> .....	30
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	39
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	41
<b>ANEXOS</b> .....	43

## INTRODUÇÃO

O currículo da disciplina História na Educação Básica, no Brasil, vem sendo objeto de várias discussões. Tive contato com essas discussões durante o curso de Licenciatura em História, no seio da Universidade Pública, tendo o currículo como ponto de debate, assim como a escola básica o tem como vivência. Tomando-o sempre como um problema em aberto e como movimento histórico.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o currículo da disciplina História no Ensino do 6º ano do Fundamental II de uma escola da rede pública na cidade de Riachão do Jacuípe, BA. Tem-se como objetivo geral a análise das relações entre o currículo oficial prescrito e o real, buscando compreender as tensões, aproximações e distanciamentos entre as duas dimensões curriculares na disciplina História.

O interesse por um tema dessa natureza surgiu a partir da minha condição de estudante do curso de Licenciatura em História e das longas discussões em sala de aula no decorrer das observações dos Estágios Supervisionados I, II, III e IV. O currículo da disciplina História é concretizado a partir de experiências de diversos sujeitos, os quais são colocados em permanentes relações sociais, um espaço múltiplo.

No caso da disciplina História, durante esse percurso em sala de aula, percebi que os alunos não se veem inseridos nesse currículo. Surgiu, então, uma indagação: Quais as concepções de currículo para os docentes e qual a atuação do currículo oficial sobre o vivido? Ciente disso é que decidi procurar conhecer um pouco mais sobre o currículo e o Ensino de História na escola pública municipal de Riachão do Jacuípe, pois não se trata apenas da compreensão e análise de documentos e da organização curricular; entendemos a escola como um espaço de investigação, sendo que é nela que os currículos são colocados em ação.

Esta investigação foi realizada na Escola Nossa Senhora da Conceição, fundada em 25 de março de 1961, através do advogado Dr. Manoel dos Santos Mascarenhas, que também foi o primeiro diretor. A criação da escola foi de grande importância para a sociedade jacuipense, uma vez que o município ofertava apenas a antiga educação primária. Os jovens jacuipenses que davam continuidade aos estudos tinham que residir em cidades como Feira de Santana ou Salvador logo, em Riachão do Jacuípe, naquela época, só concluía os estudos uma pequena parcela da sociedade que tinha condições econômicas para financiá-los.

A Escola Nossa Senhora da Conceição, possui uma clientela mista, atende às comunidades rural e urbana, de diversos bairros da cidade, assiste a aproximadamente 708

alunos do Ensino Fundamental II e da Educação de Jovens e Adultos- EJA, em três turnos de funcionamento. No turno matutino, a maior parte dos discentes são oriundos da zona rural do município.

A pesquisa utilizou como base metodológica à abordagem do tipo etnográfica, um estudo de caso, com construção de um diário de bordo. Usamos também como fontes: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): Lei nº 9394/96; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História (5ª a 8ª série); o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), o livro didático e o Plano de curso. Complementando as fontes escritas, esta investigação foi desenvolvida na turma de 6º ano a partir das entrevistas semiestruturada com uma professora dessa instituição de ensino.

Durante essa empreitada compartilhamos as nossas inquietações com as leituras de: Roberto Sidnei Macedo (2013); Alice Casimiro Lopes & Elizabeth Macedo (2011); José Gimeno Sacristán (1998); Tomaz Tadeu da Silva (2005); Antônio Flávio B. Moreira (1990); Circe Maria Fernandes Bittencourt (2011); Selva Guimarães Fonseca (2003); dentre outros.

A presente pesquisa buscou compreender a importância dessa temática educacional em relação ao contexto e origem do currículo, podendo dessa maneira, perceber algumas ideologias, valores e relações de poder presentes no contexto educacional, bem como suas implicações no cotidiano escolar.

O currículo é um campo permeado de ideologias, cultura e relações de poder. Sendo assim para Silva (2005, p. 23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Sendo importante o debate sobre essa temática para que saibamos defini-la e também para conhecermos quais as teorias que o sustentam na educação. Tendo em vista que, um currículo não pode ser entendido apenas como um conjunto de conteúdos dispostos em um sumário ou índice. Dessa forma, a construção de um currículo demanda: de uma ou mais teorias acerca do conhecimento escolar; a compreensão de que o currículo é produto de um processo de conflitos culturais dos diferentes grupos de educadores que o elaboram; conhecer os processos de escolha de um conteúdo e não de outro (disputa de poder pelos grupos) (LOPES, 2006).

Ganhou força, atualmente, um debate em torno da chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo fartas as críticas, sobretudo, a presença, a ausência ou ao excesso de conteúdos da proposta curricular. Há uma particularidade na BNCC que tem provocado muitas discussões. Sendo essa, relativa ao conteúdo, sobretudo, da área de História; trata-se da presença de temáticas das populações ameríndias, afro-brasileiras e latino-americanas e uma suposta redução de conteúdos ligados à matriz europeia e ocidental. Apesar de aprovada (recentemente) a BNCC, são os PCN's que ainda vigoram na organização curricular do país.

A professora X, relatou que a iniciativa de se propor a construção de uma base nacional comum, incorre novamente em deixar ao largo o objeto central que é o aluno. Ao delinear e eleger certas regiões pode-se perceber a insustentabilidade de tal medida. Sendo assim, o lugar comum de cada povo, etnia e regionalismo ficaria subjugado ao espaço comum dos grandes centros. As variáveis são tantas e cheias de pormenores que, seria inadequado analisá-las e integrá-las nacionalmente, como está na proposta. Analisar a escola seja, apenas por um ponto de vista, sociológico, histórico, político e econômico evidenciaria uma lacuna enorme sobre os mais diversos temas.

Este trabalho está organizado em dois capítulos, além desta introdução, no primeiro deles está dividido em três tópicos: capítulo I, *A História do Currículo: construções de um caminho*; e como subtítulo temos: 1.1 *Breve histórico sobre o currículo e história da teoria do currículo*; 1.2 *A História, o Currículo seus conteúdos e métodos*. No segundo capítulo denominado, *Saberes e práticas de ensino de história no ensino fundamental II*; trabalharemos buscando perceber, pela análise das entrevistas e observações nas aulas de História, as práticas pedagógicas da professora de História. Para assim, compreender no diálogo e observação, como o ensino ocorre na sala de aula, quais as concepções de currículo e qual a influência do currículo oficial sobre o vivido: disputas e conciliações.

# I A HISTÓRIA DO CURRÍCULO: CONSTRUÇÕES DE UM CAMINHO

A intenção deste capítulo é refletir sobre o currículo e alguns conceitos trazidos por diversos autores. Além dessas questões apontadas é feita uma discussão e reflexão relevante sobre as teorias do currículo, definindo, conceituando e caracterizando o que é currículo, quais suas especificidades e sua diversidade, além de problematizar questões específicas do currículo da disciplina História.

## 1.1 BREVE HISTORICO SOBRE O CURRÍCULO E HISTÓRIA DA TEORIA DO CURRÍCULO

Silva (2005) afirmar em seu livro, *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, que o currículo de história pode ser analisado como uma forma de representação que se vincula com a produção de identidades sociais. O autor escreve que:

Não é preciso dizer que a educação institucionalizada e o currículo – oficial ou não – estão, por sua vez, no centro do processo de formação de identidade. O currículo, como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. É aqui, entre outros locais, em meio a processos de representação, de inclusão e de exclusão, de relações de poder, enfim, que em parte, se definem, se constroem, as identidades sociais que dividem o mundo social. A tradição crítica em educação nos ensinou que o currículo produz formas particulares de conhecimentos e de saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. As perspectivas mais recentes ampliam essa visão: o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (SILVA, 2005, p. 27).

Para Silva (2005), existem três tipos de teorias do Currículo: a Teoria Tradicional, a Crítica e Pós-crítica. Cada uma delas com a intenção de destacar um ou vários aspectos da vida humana e social, porém é somente no século XX que a palavra *curriculum* migra da Europa para os Estados Unidos. Conforme elabora Berticelli (1999), ainda que a partir de 1920 já se tenha orientações sobre a problemática do currículo, é somente a partir da Segunda Guerra Mundial que vão aparecer às primeiras formulações. Sendo assim, faz-se necessário

ressaltar que é na literatura estadunidense que o termo surge para designar um campo especializado de estudo

Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado. Estão entre essas condições: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização (SILVA, 2005, p.22).

A Teoria Tradicional surgiu em 1918 nos Estados Unidos a partir do lançamento da obra *The Curriculum de Bobbitt*, que passa a ser considerada um marco na fundação do currículo como um objeto de estudo específico. Bobbitt queria ver o currículo ser concebido e praticado tal qual se organizava a empresa e a fábrica, orientadas pelas ideias de Frederick Taylor. As teorias curriculares tradicionais, também chamadas de teorias técnicas, eram associadas as disciplinas curriculares a uma questão puramente mecânica. Nessa perspectiva, o sistema educacional estava atrelado ao sistema industrial, que naquela época, vivia os paradigmas da administração científica, conhecida como Taylorismo (SILVA, 2005).

Assim, da mesma maneira que o Taylorismo buscava a padronização, a imposição de regras no ambiente produtivo, o trabalho repetitivo, com base em divisões específicas de tarefas, além da produção em massa, as teorias tradicionais também se seguiram essa lógica no princípio do currículo. Dessa forma, o currículo era visto como uma instrução mecânica em que se elaborava a listagem de assuntos impostos que deveriam ser ensinados pelo docente e memorizados pelos discentes.

Nesse sentido, percebe-se que, a elaboração do currículo limitava-se a ser uma atividade burocrática, desprovida de sentido e sim fundamentada na concepção que o ensino estava centrado no docente, que transmitia o conhecimento aos alunos, sendo os mesmos meros repetidores dos assuntos apresentados pelo docente. Sendo assim, as teorias curriculares críticas basearam o seu plano teórico nas concepções marxistas e também nos ideários da chamada Teoria Crítica, vinculada a autores da Escola de Frankfurt, notadamente Max Horkheimer e Theodor Adorno. Outra influência importante foi composta pelos autores da chamada Nova Sociologia da Educação, tais como Pierre Bourdieu e Louis Althusser (SILVA, 2005).

Esses autores conheceram um maior crescente de suas teorias na década de 60, compreendendo que tanto a escola como a educação são instrumentos de reprodução e

legitimação das desigualdades sociais constituídas no seio da sociedade capitalista. Sendo assim, o currículo estava atrelado aos interesses das classes dominantes.

Desse modo, a função do currículo, mais do que um conjunto coordenado e ordenado de materiais, também seria a de conter uma estrutura crítica que permitisse uma perspectiva libertadora e crítica em favor das massas populares. As práticas curriculares, nesse sentido, eram vistas como um espaço de defesa das lutas cultural e social.

Em relação às Teorias Críticas, Silva (2005), afirma que elas têm seu início nos anos de 1960, um contexto de grandes movimentações sociais e políticas em todo o mundo: a luta pelos direitos civis, direitos das mulheres, protestos contra a guerra do Vietnã, organizações de liberdade sexual, dentre outros. É também nesse período que diversos materiais vão sendo problematizados e surge uma nova concepção de currículo, através do “movimento de conceptualização”. Dessa forma, esse movimento é representado por, Young, Freire, Althusser e Bourdieu.

As teorias curriculares pós-críticas surgiram a partir das décadas de 70 e 80, partindo dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. Assim, como as teorias críticas, a pós-crítica analisou duramente as teorias tradicionais, elevando as suas condições para além da questão das classes sociais, sendo o seu foco principal o sujeito.

Desse modo, mais do que a realidade social dos indivíduos, era preciso a compreensão dos estigmas étnicos e culturais, como a racialidade, o gênero, a orientação sexual e os elementos próprios das diferenças entre os indivíduos.

As teorias pós-críticas consideravam que o currículo tradicional atuava como o legitimador dos modus operandi dos preconceitos que estabelecem pela sociedade. Dessa forma, a sua função era a de adaptar-se ao contexto específicos dos estudantes para que fosse compreendido pelo aluno os costumes e práticas do outro em uma relação de diversidade e respeito. Assim, o currículo passou a considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo o mesmo uma questão de perspectiva histórica, ou seja, que se transforma nos diferentes tempos e lugares.

Segundo Silva (2005, p.85), o fenômeno chamado multiculturalismo tem suas origens nos países dominantes do Norte, sendo discutido em duas vertentes “... dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”; e outra que aponta “... solução para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos colocam no interior daqueles países para a cultura nacional dominante”. Dessa maneira, em ambas as vertentes, o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política, pois assim, o autor também nos lembra que “a

igualdade não se obtém simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico” (SILVA, 2005, p. 90) sendo preciso mudanças substanciais do currículo existente.

Kemmis (1998, p.14) argumenta que o currículo é “um território prático, socialmente construído, historicamente formado, que não se reduz a problemas de aplicação de saberes especializados desenvolvidos por outras disciplinas, mas que produz um corpo disciplinar próprio”, no que acrescenta Pacheco (1996, p.24), ao afirmar que o conhecimento curricular “num corpo disciplinar próprio aqui designado por Teoria e Desenvolvimento Curricular-que se situa nos âmbitos teóricos e práticos do conhecimento”.

Ainda, conforme Pacheco (1996, p.16), o lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos. Neste sentido, o significado de currículo refere-se “a um curso a ser seguido, a um conteúdo a ser estudado”.

Dessa forma, o currículo prescrito é aquele que se distancia do real, pois não respeita a diversidade, e não é construído pelos que fazem a escola cotidianamente. O currículo atribui à escola o papel de transmitir uma cultura com base na lógica da reprodução, um currículo igual para todo o território e para todos os alunos, edificado para que o professor o execute da forma como veio estruturado. Entendemos que currículo escolar se constitui num poderoso instrumento ou lei básica de realidades educacionais (MACEDO, 2013) e identidades sociais e culturais, sendo assim, tomamos como base a compreensão de currículo apresentada por Macedo (2013, p.12), em sua obra *Currículo, campo, conceito e pesquisa: Um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/ selecionar/ produzir, organizar, institucionalizar, implementar/ dinamizar saberes, conhecimento, atividades, competências e valores visando uma ‘dada’ formação.*

No Brasil, os primeiros estudos sobre currículo foram iniciados na década de 1930 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>1</sup>. Para Lopes & Macedo (2011), esses estudos eram marcados por transferências instrumentais de teorias estadunidenses, concepção criticada por Moreira (1990, p.18), para quem o próprio desenvolvimento do campo do currículo em sua origem “[...] deve ser visto mais como um compromisso entre interesses divergentes que como a expressão coerente de determinados propósitos e ideologias”. De

---

<sup>1</sup> Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação.

acordo com esse autor, é impossível pensar o campo do currículo como mera transferência, conforme defendem as perspectivas do imperialismo cultural e do neocolonialismo. Para Moreira (1990), isso seria simplificar os ajustamentos, filtragem e reinterpretação que essas teorias sofrem no contato com outros países. Conforme o próprio autor:

[...] as duas abordagens principais da transferência educacional falham principalmente por não levar em conta, nas interpretações, a mediação dos contextos culturais, políticos, sociais e institucionais dos países centrais e periféricos e por não avaliar devidamente a importância das resistências, adaptações, rejeições e substituições que ocorrem durante o processo (MOREIRA, 1990, p. 24).

Conforme Santos (2000), tradicionalmente duas grandes tendências marcaram os estudos e as práticas curriculares, de um lado as propostas que veem o currículo como conjunto de conteúdos e, de outro, os que defendem a ideia de que o currículo é constituído por um conjunto de experiências vivenciadas na escola ou sob supervisão da mesma. Desde então, a metodologia e a importância da experiência estão ligadas indissociavelmente ao conceito de currículo. Dessa maneira, o importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a instigação de situações problemáticas. Sendo assim, o currículo desde uma perspectiva pedagógica e humanista precisa atender a peculiaridade e a necessidade dos discentes, pois o mesmo é visto como um conjunto de cursos e experiências planejadas que um estudante tem sob a orientação de uma determinada instituição.

Consideramos, portanto, que os conteúdos escolhidos para o currículo são importantes para a formação humana. Sendo que, o currículo não se resume apenas a essa reprodução. Pensando em toda sua dinâmica, o currículo não se limita aos conhecimentos relacionados à experiência e vivências do aluno, mas sempre introduz novos conhecimentos que contribuem para a formação humana dos sujeitos. Entretanto, o que não pode ser permitido é o que Freire (1970) denominou de *educação bancária*, aquela que privilegia a existência dos depositários, os educadores, e dos depositantes, os educandos. Dessa maneira, nessa relação não se presume o educando como sujeito do conhecimento, com possibilidades e criatividade, mas apenas como receptor de conteúdos sendo que muitas vezes desconexos com a realidade social em que está inserido.

A espécie humana tem como característica a diversidade no modo de vida, na cultura, na personalidade, percepções de mundo e nos saberes de cada um. A escola não deve se isentar do compromisso de propiciar qualquer forma de diversidade. Grundy (1987) citado por Sacristán (1990, p. 5) assegura que: O currículo não é um conceito, mas uma construção

cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.

A escola em geral sob qualquer modelo de educação adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza no currículo que se transmite.

Refletir o currículo requer compreender questões tão importantes como imprescindíveis para a análise dos aspectos subjetivos referidos à concepção de currículo que se construiu ao longo da história da educação brasileira. As necessidades do discente, tanto do ponto de vista de seu desenvolvimento como de sua relação com a sociedade, passam a serem pontos de referência na configuração dos projetos educativos. O lugar ao qual nós nos encontramos, as posições ideológicas que assumimos podem influenciar e materializar um currículo que contemple as normas das legislações educacionais e que promova a transparência da vida dos alunos, suas habilidades e competências.

## **1.2 A HISTÓRIA, O CURRÍCULO SEUS CONTEÚDOS E MÉTODOS**

Por diversos anos, o ensino de História centrou-se na concepção positivista e reproduzia uma História dita “eurocêntrica” sustentada pela crença de que o desenvolvimento histórico é resultante de uma “ordem” e um “progresso” natural, culminando em uma sucessão de fatos explicados por uma relação de causas e efeitos cujos autores são sempre os grandes nomes da História política. Entretanto, a História deixou seu status de consolidadora do passado, tomando-se o que de fato ela é: uma ciência em construção, pois “o estudo da História possibilita ampliar os estudos dos problemas contemporâneos” (BRASIL, 1998b).

Nesse sentido, o papel do professor de História e das outras disciplinas extrapola o conteúdo de sua disciplina, levando à condição de mestre e de aprendiz. Neste novo cenário, ensinar História significa impregnar de sentido a prática pedagógica cotidiana. Diante dessa ideia, conclui-se que é preciso eleger o indivíduo como objeto de estudo, e uma vez feita essa escolha, levantar a problematização do assunto em questão e do contexto social que está inserido.

É imprescindível tentar chegar à reflexão e análise sobre a prática escolar do professor por compreendermos que o pensamento reflexivo crítico contribui para um melhor desempenho em sala de aula. Não podemos ficar na superficialidade dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Necessário se faz refletir, analisar e avaliar o processo de

ensino e de aprendizagem para que possamos definir e construir os conhecimentos adequados ao nível dos alunos considerando o seu contexto histórico.

As propostas curriculares elaboradas e implementadas após década de 1990 trazem como marca o momento de rompimento que se deu nos modos de pensar e ensinar a disciplina. Tal ruptura passa pelo aperfeiçoamento das metodologias, de temas e problemas, resultantes dos embates acontecidos na década de 1980, momentos em que as discussões a respeito das necessárias renovações curriculares se avolumaram nos estados e municípios, também incrementados pela ampliação dos temas e problemas do fazer historiográfico. Dessa maneira, essas discussões estavam envoltas no processo de revalorização da História e da Geografia que recebiam de volta, no pós- ditadura militar, o status de áreas específicas do conhecimento (FONSECA, 2003).

No Brasil, os anos de 1980, foram marcados por intensas discussões no campo político e educacional. Particularmente para o ensino de História, a década de 80 foi marcada por lutas sociais, a mudança de mentalidades e uma participação popular maior obrigaram os docentes a rever as finalidades e as práticas em sala de aula. As renovações curriculares do período absorviam ainda as questões colocadas à historiografia no período, Bittencourt (2011), evidencia que enquanto muitos historiadores da década de 1980 aproximaram-se dos sujeitos e objetos de investigação da Antropologia e Sociologia, à investigação histórica agregavam-se novas fontes como a memória oral, as lendas e mitos, os objetos materiais entre outros. A narrativa histórica, centradas nos fatos, datas e grandes nomes estava às voltas com um processo de renovação que buscava a articulação da macroestrutura com o micro: a História do cotidiano e os diversos sujeitos históricos.

Neste contexto, viu-se a emergência de propostas curriculares que procuram, de forma geral, uma fundamentação pedagógica baseada no construtivismo, com abordagens diversas, mas coerentes com o princípio de considerar o discente um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Para isso, consideram que os alunos transportam consigo um conhecimento prévio sobre os objetos de estudos históricos, seja por meio das histórias de vida ou pelos meios de comunicação, o que deve ser considerado no processo de aprendizagem (BITTENCOURT, 2011).

As Diretrizes Curriculares para o Ensino de História expressam os debates sociais e as mudanças historiográficas e pedagógicas dos últimos anos. Pauta-se de ideias de construção de uma sociedade democrática, orientando-nos para um ensino da História que focalize a realização de leituras críticas dos espaços das culturas e das histórias do seu cotidiano e discussão dos problemas sociais contemporâneos, a valorização das diversidades culturais

brasileiras, o respeito mútuo, a problemática da construção da identidade do pensamento crítico e da cidadania do educando, incluindo-se como participante ativo do processo de construção do conhecimento. Propõem ainda um estudo temático sob a perspectiva da História do cotidiano e a utilização de métodos didáticos que levem o aluno à reflexão sobre sua vivência histórica, inserindo-se em um contexto social.

Agregar as características da comunidade à proposta pedagógica da escola é importante decisão oferecendo abertura a um debate associados ao presente do discente. Esse espaço disponibilizado pela escola pode resultar em uma importante ferramenta à disposição do docente. Sendo que, agregar a essa abertura uma abordagem que possibilite ao aluno enxergar-se como sujeito da história compreendendo essa disciplina em sua dimensão mais ampla. Contudo, essa proposta deixa dúvida quanto sua real força na projeção dos currículos.

Sendo que, as propostas curriculares apresentam ainda a introdução dos estudos históricos a partir, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentando como característica geral a busca por exceder a limitação de uma disciplina aprendida com base nos feitos dos grandes nomes, apresentados em datas cívicas, tal como se dava nos Estudos Sociais, o que tendia ao esvaziamento dos conceitos básicos da disciplina. Sobre esse método Bittencourt (2011, p.76) afirma:

Os conteúdos organizavam-se por estudos espaciais - do mais próximo ao mais distante -, e os estudos históricos tornavam-se bastante reduzidos, constituindo apêndices de uma Geografia local e de uma Educação Cívica que fornecia informações sobre a administração institucionalizada (municípios, Estados, representantes e processo eleitoral), sobre os símbolos pátrios (hinos e bandeira) e sobre os deveres dos cidadãos: voto, serviço militar, etc.

Atualmente espera-se que o currículo e a metodologia devem surgir focados no discente, em sua realidade e necessidades. Dessa forma, os conhecimentos trabalhados na escola contribuirão para a formação de um agente de transformação, concedendo-lhe dignidade, autonomia e autoestima. Em consequência, o aluno conseguirá articular o conhecimento com a sua vivência. O currículo é o conjunto de saberes considerado válido e indispensável para formação escolar do indivíduo, de acordo com as habilidades que se pretende desenvolver.

Pesquisas recentes sobre o ensino da disciplina História indicam a persistência desses conteúdos, a que se refere Bittencourt (2011), nas práticas docentes. Tais estudos analisam esse fator a partir da formação do docente como uma dita herança da formação nacionalista e patriótica a qual se prestou a história ao longo da sua constituição como disciplina escolar.

Nos PCNs há a indicação para a organização dos conteúdos em eixos temáticos. Sendo que, os mesmos procuram introduzir noções e conceitos básicos para a história a partir do processo de alfabetização, sendo progressivamente trabalhados ao longo de todo o Ensino Fundamental II. No documento curricular destacam-se os conceitos de cultura, de organização social e do trabalho e as noções de tempo e espaço históricos, sendo que o conceito tempo é exposto por meio da noção do antes e do depois buscando uma construção conceitual que não se restrinja a ideia de tempo cronológico (BITTENCOURT, 2011).

Com novos estudos sobre a cultura e sobre a diversidade, a escola precisa se apoderar dessas discussões e levá-las para seu interior, para que sejam debatidas por seus gestores, professores, alunos e outros sujeitos que formam a comunidade escolar. Questões que são atuais e que muitas vezes quando nos vemos diante delas não sabemos como agir. Esses assuntos devem ser pautados em todas as discussões do ambiente escolar. É preciso aceitar que conteúdos extracurriculares precisam estar contemplados também no currículo. Os saberes escolares transmitidos para os educandos ainda são uma ideologia pautada num currículo conservador, que impossibilita que outros saberes sejam inclusos no currículo.

Bittencourt (2011) indica a presença em algumas propostas pedagógicas de uma concepção de história do local ou de “história do lugar” que, de forma geral, procura determinar relações entre o mais próximo, o vivido pelo aluno e a história nacional, regional, geral ou mundial. A autora ainda complementa:

Os estudos de História têm como base o desenvolvimento intelectual do educando e daí a recomendação de introduzir o conteúdo a ser estudado por um problema situado no *tempo presente*, buscando em tempos passados as respostas para as indagações feitas (BITTENCOURT, 2011, p. 114).

Dessa maneira, a história local, articula-se com a história do cotidiano que, junto a seus métodos, oferece ao ensino da disciplina as ações de pessoas comuns na constituição histórica, colocando homens, mulheres, crianças e idosos na condição de sujeitos da História, retirando o foco das ações exclusivas de políticos e das elites sociais. Sendo assim, o saber histórico escolar a partir da influência da historiografia contemporânea, tem como objetivo estabelecer articulações constantes, nos diferentes níveis escolares, entre o local, o nacional e o geral, utilizando para tanto, as diferentes fontes históricas para a aquisição desse saber.

É possível afirmar que as práticas curriculares reproduzem os saberes de determinados grupos dominantes que manipulam o conhecimento e os saberes, e que põem em desvantagem as minorias desprivilegiadas dos bens culturais. Essa prática é concretizada em muitas escolas

que não aceitam um currículo flexível como caminho para acolher os diversos saberes produzidos pelos sujeitos. Segundo Sacristán (1990, p. 83), “Os padrões de funcionamento de escolarização tendem à homogeneização. A escola tem sido e é um mecanismo de normalização”.

Como dissemos anteriormente e confirmamos com as palavras de Sacristán (1990, p. 84), “a escola tem se configurado em uma ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante”. Ao pensarmos em reinventar o currículo precisamos refletir sobre as sensibilidades em relação aos educandos. Como os vemos, como eles nos fazem vê-los, enfim, somos obrigados a repensar o que ensinamos e o que aprendemos.

Quando imposto por um determinado grupo ou ideologia, o currículo impossibilita que outros conhecimentos fora do contexto escolar sejam introduzidos na sala de aula. Assim, há uma reprodução da política segregacionista, na qual os alunos têm que se enquadrar nos padrões de inteligência ditados pela lógica do mercado globalizado.

A questão curricular, à qual devemos repensar, refere-se à ideia de formar um currículo voltado para a diversidade, que deve inserir temas atuais e desafiadores para a prática pedagógica, mas especificamente a formação dos professores. O que realmente importa não são as declarações sobre o currículo, nem tampouco nossos desejos para com ele, mas um currículo que inclua a experiência de vida de cada sujeito. Assim, temos um currículo pelo qual podemos chamá-lo de real, o qual não se separa da vida dos alunos, sejam eles negros, brancos, pobres, ricos, etc. Sacristán (1990, p. 86), diz que:

O currículo que denominamos de real é aquele em que se considera imprescindível à mudança dos métodos pedagógicos, propiciar uma nova formação docente, que estimule uma perspectiva cultural que abarque as complexidades da cultura e das experiências humanas. O currículo é construído coletivamente. Cada sujeito é responsável por sua implementação no processo educativo.

Dessa maneira, confrontar as mudanças ao universo escolar é fazer com que haja funcionalidade na escola, sendo o currículo um instrumento essencial utilizado no processo de socializar. O currículo é o enfoque principal da educação e indispensável à prática pedagógica, pois ele está ligado às variações dos conteúdos, a sociedade.

O currículo que visa à diversidade deve propor mudanças naquilo que se transmite aos educandos, assim, como, revisar as práticas educativas, que seguem priorizando uma cultura dominante em sala de aula, com conteúdos que apresentem visões de diferentes grupos

sociais, e passar a introduzir elementos da cultura popular e temas polêmicos. Isso requer uma reflexão.

Para Sacristán (1990, p. 97):

Os conteúdos selecionados no currículo, dificilmente têm o mesmo significado para cada um dos indivíduos. A falta de “representatividade” cultural do currículo escolar repercute, imediatamente, na desigualdade de oportunidades e na incapacidade da cultura da escola para dotar os alunos de instrumentos que os permitam compreender melhor o mundo e a sociedade que os rodeia.

O currículo escolar está muito além da grade curricular. Este converge com múltiplas dimensões, as quais constituem as identidades, visões de mundo e sociedade. Assim, a visão do currículo como algo que se constrói requer intervenção ativa por parte dos agentes participantes: professores, alunos, intelectuais, pais, forças sociais, para que não seja uma simples reprodução de decisões e modulações implícitas (SACRISTÁN, 1990).

Qualquer que seja o conceito de currículo, ele sempre está comprometido com algum tipo de poder, já que não existe uma neutralidade no currículo, e ele é um veículo da ideologia ou da produção de subjetividades e intencionalidade educacional. Silva (2005, p. 194) diz que:

O entendimento sobre currículo escolar adquire um novo sentido quando reconhecemos à atitude centralmente produtiva do currículo. Assim, o currículo é percebido como algo que se movimenta e ao se movimentar muda de “cara”. Estas mudanças produzem novos efeitos. Estes efeitos ajudam a construir os alunos e alunas e está construção se aplica nos diferentes convívios dos diferentes grupos sociais. Estas convivências também terão efeitos sobre outros currículos que terão efeitos sobre outras pessoas. Ou seja: Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz.

O currículo como espaço de significação, está no centro da formação de identidades. É nele, dentre outros locais, processos de representação, inclusão, exclusão e de relações de poder, que em parte se constrói as identidades sociais. Assim, ele pode ser visto como um espaço que transmite conhecimentos. Segundo Silva (1999, p. 27): Está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz.

É importante destacar que o currículo é um elemento central do projeto pedagógico, e que o mesmo viabiliza o processo de ensino aprendizagem. Sacristán (1990, p. 61), contribui com esta análise quando afirma que:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

O currículo também é inseparável da cultura. Tanto a teoria educacional tradicional como a crítica visualizam-no currículo uma forma institucionalizada de transmissão da cultura de uma sociedade. Lembrando que há um envolvimento político, pois assim como a educação o currículo está ligado à uma política cultural. Assim sendo, o currículo elaborado pelas instituições de ensino precisa ser pensado coletivamente, em cada unidade escolar, objetivando enfrentar alguns desafios que a diversidade cultural tem nos trazido.

Quanto mais os teóricos se debruçam sobre o estudo do currículo, mais percebem o quanto ele é carregado de ideologias, valores e representações. Dessa maneira, devemos questionarmos como está organizado o conhecimento escolar, pois essa organização implica em relações de poder. Compartilhamos a concepção de Silva (2005, p. 150), as correntes críticas e pós-críticas mudaram de forma radical a maneira de olhar o currículo. Segundo ele:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. 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.

Segundo Moreira e Silva (2005), o campo de estudo do currículo foi dominado por duas tendências inicialmente: a primeira que tinha como ideal a elaboração de um currículo que atendesse aos interesses dos alunos, tendo como destaque Dewey e Kilpatrick; uma outra tendo como destaque Bobbitt, que esperava que o currículo desenvolvesse características consideradas desejáveis a um adulto.

Apesar de diversas tentativas realizadas anteriormente em vários países, os estudos sobre currículo só vieram se destacar após uma conferência realizada na Universidade de Rochester, Nova York, em 1973. Apesar de diversas correntes que dela fizeram parte e de suas discordâncias, o chamado movimento de reconceptualização rejeitava o entendimento dominante sobre currículo, que o compreendia como uma atividade técnica e administrativa.

De acordo com os autores Moreira e Silva (2005), a partir dessa conferência, duas grandes tendências se desenvolveram; sendo uma associada às Universidades de Wisconsin e Columbia, fundamentadas em bases neomarxistas e na teoria crítica da Escola de Frankfurt; e uma segunda, a qual seu desenvolvimento deu-se na Universidade de Ohio, sendo ligada à fenomenologia e a hermenêutica.

Surgiram outras tendências que incrementaram o campo do currículo no final dos anos 70 do século XX. Entre elas, a dos autores neomarxistas que nos Estados Unidos foram os antecessores do que passou a ser chamado de Sociologia do Currículo, que procurou analisar suas relações com aspectos sociais variados, como poder, ideologia, cultura dentre outros. Sendo o objetivo primordial desses estudos entender a favor de quem era aplicado o currículo e como fazê-lo em prol da classe oprimida. Moreira e Silva (2005, p. 20) consideram que:

Suas formulações têm constituído referência indispensável para todos os que se vêm esforçando por compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo.

As transformações no ensino de História podem ser identificadas a partir de 1980, através de várias propostas curriculares elaboradas pelos Estados e municípios e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos pelo poder federal na década de 90. Dessa maneira, faz com que o educador tenha que ir além do que era ensinado tradicionalmente nos currículos das escolas, em especial na disciplina de história nas décadas passadas. Segundo Bittencourt (2011, p. 101):

Os currículos escolares têm sido objeto de muitas análises que situam seu significado político e social, e essa dimensão precisa ser entendida para determinarmos o direcionamento da educação escolar e o papel que cada disciplina tende a desempenhar na configuração de um conhecimento próprio da sociedade contemporânea.

Dessa forma, podemos relacionar essas mudanças no ensino de história aos estudos desenvolvidos pela autora Bittencourt (2011), que destaca a importância de refletir sobre a formação do professor de história, as propostas curriculares e seu cotidiano em sala de aula.

No Brasil, as reformulações curriculares iniciaram-se na década de 80 no processo de redemocratização, atendendo às camadas populares com ênfase para uma formação política com participação de todos os setores no processo democrático. As propostas curriculares mais recentes têm procurado centrar-se na relação entre ensino e aprendizagem, a partir das

experiências de diversos sujeitos. Tomamos por base as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, aprovadas em 1998. Segundo elas:

[...] este conceito [o de Currículo] envolve outros três, quais sejam: currículo formal (planos e propostas pedagógicas), currículo em ação (aquilo que efetivamente acontece nas salas de aula e nas escolas) currículo oculto (o não dito, aquilo que tanto alunos, quanto professores trazem carregados de sentidos próprios criando as formas de relacionamento, poder e consciência nas salas de aula). (BRASIL, 1998 a, p.6)

Sendo assim, essas mudanças acontecem pelo fato de que a história é constantemente reescrita, são apresentadas novas propostas curriculares, novos discentes, com diversas experiências vão chegando à escola e a cada dia esses sujeitos envolvidos na concretização do currículo adquirem novas experiências.

É sabido que, na maioria das propostas curriculares, figuram como objetivos do ensino de história contribuir para a formação de um cidadão crítico, para a formação do pensamento crítico, ou estudar o passado para compreender e transformar o presente, metas que nada tem de novo. A inovação ocorre quando aos objetivos são a ênfase atual ao papel do ensino de história para a compreensão do sentir-se sujeito histórico e em sua contribuição para a formação de um cidadão crítico'. [...] “qualitativamente espera-se da História uma contribuição relevante na formação de um determinado tipo de cidadão” (BITTENCOURT, 2011, p. 120- 123).

O conhecimento não nasce com o indivíduo, nem é dado pelo meio social. O sujeito constrói seu conhecimento na interação com o meio tanto físico como social. A aprendizagem só tem sentido na medida em que coincide com o processo de desenvolvimento do conhecimento, com o movimento das estruturas da consciência.

A valorização do cotidiano, e do conhecimento específico do ensino devem ser tratados com grande importância, pois alicerçam as práticas pedagógicas viabilizando um melhor aproveitamento e abstração do aluno frente aos questionamentos. Para que esta valorização cotidiana ocorra com maior benefício para o aluno é necessário que o currículo escolar seja elaborado com reflexão norteando-se por critérios socioeducativos.

Bittencourt (2011, p.96) faz uma análise interessante sobre o currículo para a sala de aula. Afirma que “estamos vivendo um momento importante no qual conteúdos e métodos estão sendo reelaborados conjuntamente”. E continua dizendo que “há conflitos inerentes

entre o currículo prático, normativo e escrito pelo poder educacional instituído e o currículo interativo”. A autora ainda argumenta:

Nesta perspectiva e nos limites desta abordagem, a questão fundamental reside na análise sobre o alcance das mudanças e continuidade do conhecimento escolar contido na documentação oriunda do poder educacional e nas possíveis articulações com o currículo real, vivido por professores e alunos na sala de aula. (BITTENCOURT, 2011, p. 105).

Com essa análise percebe-se que um dos grandes desafios enfrentados pelo professor é o de propor para seus alunos um currículo que não apenas seja entendido como um saber acumulado, mas que seja acima de tudo útil para a vida. De acordo com as diversas discussões relacionadas às questões curriculares, se faz importante refletir a respeito de mais uma delas, as relações entre o currículo prescrito pela Lei 9.394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais, instrumentos elaborados para serem implementados na conjuntura da educação brasileira e o currículo real que se apresenta como sendo as práticas cotidianas vivenciadas no âmbito escolar.

Tendo em vista as considerações de alguns autores sobre currículo, pode-se perceber que a concepção do mesmo está intimamente relacionada ao aparelho estatal. Este institui o currículo que chega até as escolas através de uma base legislativa direcionada pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei 9.394/96).

Quanto à perspectiva do currículo prescrito em contraposição ao real e as expectativas geradas pelo mesmo, Sacristán (1998, p.94) afirma:

Uma coisa é o currículo considerado como uma intenção um plano ou uma prescrição que explica o que desejaríamos que ocorresse nas escolas, e outra é o que existe nelas, o que realmente ocorre em seu interior. O currículo tem que ser entendido como cultura real, que surge de uma série de processos, mais que como objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar.

Pode-se perceber que, ao passo que a sociedade passa por diversas transformações, o currículo escolar deve perpassar esta mesma condição. Percebe-se que, em diferentes momentos da história, foram impostas novas formas e conteúdos a serem implantados na escola. As prescrições dos anos 90 no Brasil fazem emergir os princípios dos parâmetros. Os parâmetros apresentam orientações para as especificidades das práticas escolares, esvaziados de conceitos, conteúdos e conhecimentos, o currículo prescrito se mantém, mas agora, sob a forma de parâmetros. É um movimento aparentemente contraditório, na medida em que faz

crer que as atuais propostas incorporam as teorias críticas do currículo (SILVA, 2005) e buscaram esvaziar e até mesmo eliminar a prescrição. Ocorre que, elaboradas e implantadas via Estado, as atuais propostas curriculares continuam sendo o que são: a prescrição.

As atuais propostas curriculares e seus parâmetros pairam sobre os currículos escolares de forma diversa e indefinida. As atuais propostas criticam a educação tradicional, o tecnicismo, o conhecimento que está distante. No entanto, o mesmo Estado impõe às escolas um conjunto de avaliações que, estas sim, recolocam o currículo escolar como algo absolutamente prescrito e objetivo. Concomitantemente, as escolas públicas recebem do Estado livros didáticos que são avaliados pelos critérios do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>2</sup>, e estes também, definem o currículo.

Sendo que, por um lado os atuais parâmetros apresentados nos currículos oficiais apresentam objetivos amplos que tem em seus princípios paradigmáticos valores abrangentes como a cidadania, a democracia e respeito à diversidade, por outro, temos as avaliações da aprendizagem escolar e os livros didáticos que exercem enorme força diretiva ao currículo escolar. Portanto, o currículo prescrito não está apenas nos documentos que explicam e evidenciam as prescrições do Estado. A prescrição está nas avaliações, nos livros didáticos e em diferentes formas de controle do currículo escolar elaboradas pelos gestores do Estado.

A Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, tem seu objetivo principal a inserção do indivíduo no mundo das relações simbólicas (ciência, arte, religião, etc.) de forma que ele possa produzir e usufruir de conhecimento, bens, valores culturais e morais.

Através das observações feitas durante a análise do PPP, podemos notar a preocupação em envolver a comunidade em todas as ações desenvolvidas pela escola através de reuniões, palestras, projetos e oficinas visando uma ampla socialização.

Pode-se perceber que, a escola tem como um de seus objetivos, promover ações que desenvolva o senso crítico dos alunos, levando-os a questionar a realidade que o cerca em busca de uma melhor qualidade de vida. Segue algumas ações do PPP:

- a) Envolver os pais nas atividades realizadas nas escolas;
- b) Incentivar o resgate de valores morais;
- c) Elevar a qualidade do ensino aprendizagem;
- d) Promover eventos educacionais, esportivos e recreativos;

---

<sup>2</sup> O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) tem por objetivo melhorar a qualidade dos livros didáticos que são distribuídos pelo governo federal para as escolas públicas. Após um processo de avaliação, os livros e as coleções didáticas recebem conceitos diferenciados, e, em alguns casos são excluídos do processo de compra pelo Estado. Por razões diversas, os professores das escolas continuam interferindo pouco no processo de indicação e compra dos livros, que continua favorecendo a utilização das coleções didáticas das editoras com maior poder de influência no mercado.

- e) Assegurar o cumprimento das políticas;
- f) Trabalhar com toda a comunidade escolar- Conceitos de respeito, disciplina, responsabilidade, ética, amor ao próximo e a si mesmo, entre outros temas.

Tendo-se esses objetivos com a finalidade de promover um ensino de excelência para a construção de uma realidade possível e desejável pela comunidade escolar. Dessa forma, almeja-se tornar o aluno capaz de descobrir em si sua capacidade de dar sentido à vida e à escola. Dar-se ao aluno um meio de perceber, de conhecer e de desvendar um mundo novo, no pleno exercício de sua cidadania.

Em relação à concepção curricular, a escola entende que o currículo é considerado, portanto um guia tanto para o educador quanto para o educando, pois, ele não se resume a transmissão de fatos e conhecimentos isolados, deve, entretanto representar o patrimônio social e a herança cultural da comunidade, deve ainda garantir a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, das descobertas científicas e tecnológicas, favorecendo a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

Dessa forma, entendemos o currículo como uma relação, trajetória e caminhada construída coletivamente e em cada realidade escolar de forma diferenciada. É um processo dinâmico, mutante sujeito a inúmeras influências, por tanto, aberto e flexível. Essa concepção de currículo veicula toda uma concepção de pessoas, sociedade, conhecimento, cultura, poder e destinação das classes sociais às quais os indivíduos pertencem; portanto referida sempre a uma proposta político-pedagógica que explicita intenções e revela sempre graus diferenciados da consciência e do compromisso social.

Currículo, portanto, para a escola investigada não significa simplesmente a relação e distribuição das disciplinas, com sua perspectiva carga horária. Não é também o número de aulas ministradas e os dias letivos. Ela não se constitui apenas por uma seriação de estudos, chama-se de base curricular, ou uma listagem de conhecimentos e conteúdos das diferentes disciplinas para serem estudadas de forma sistemática, na sala de aula, não é um plano padronizado, no qual estão relacionados alguns princípios e normas para o funcionamento da escola, como se fosse um manual de instruções para poder se acionar uma máquina.

A proposta curricular da escola pesquisada está voltada para a formação de cidadãos críticos, participativos, pensantes, com princípios éticos, sociais e culturais. A escola promovera os princípios éticos da inclusão, integridade, realidade, democracia, sustentabilidade, diversidade e valores humanos.

A história, portanto, examina justamente o processo de mudanças ocorridas nas sociedades. Incluem-se aí as mudanças no modo de os homens se relacionarem uns com os outros. Mas ela não estuda apenas as mudanças, mas também as permanências na sociedade contemporânea. Portanto, a História analisa as permanências entre os tempos retóricos e sua relação com os dias atuais.

## II SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

A intenção desse segundo capítulo é fazer uma abordagem sobre o ensino de História, uma reflexão acerca do currículo no Ensino Fundamental II, em uma escola da rede pública municipal na cidade de Riachão do Jacuípe-BA, abordando algumas considerações a respeito dos caminhos teóricos e metodológicos. A pesquisa utilizou como base metodológica à abordagem do tipo etnográfica, um estudo de caso com uma professora da Escola Pública Municipal Nossa Senhora da Conceição.

Visando entender como está sendo conduzido o Ensino de História em sala de aula, bem como que compreensão o docente têm sobre “Currículo e o ensino de História: entre o prescrito e o vivido em uma escola municipal de Riachão do Jacuípe, foi concretizado entrevista, questionário e o registro de observação em sala de aula.

Segundo Silva (2005, p.15) “[...] Currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir [...]”. Nesta perspectiva, a cada ano do ensino é destinado um currículo, no qual é constituído por seus respectivos conteúdos para serem ministrados.

Esses currículos não são efetivos, pelo contrário, são flexíveis e sujeitos a constantes mudanças, visto que a educação precisa acompanhar as transformações que são decorrentes da sociedade. Foi através dessa necessidade de ampliação e modificação no currículo educacional brasileiro, que surgiu em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com o objetivo de assessorar a sociedade nessa construção de novos saberes.

De acordo com a proposta de trabalho o primeiro documento analisado, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental datadas de 1998, o qual tem sua relevância, sendo que a estruturação curricular se dar a partir das proposições feitas por esse documento. Nessas diretrizes, foi observado a ideia de currículo a que se relacionam, como também o que foi apontado como importante a ser considerado na estruturação curricular. Dessa mesma forma, foram selecionados os PCNs, produzidos pelo Ministério da Educação, na década de 90. Este documento apresenta uma proposta de trabalho aos docentes da disciplina História, os quais são discutidos pontos como concepções teórico-metodológicas, recursos didáticos, avaliação e conteúdos a serem ensinados.

Dessa maneira, nos possibilita indagar e problematizar a organização dos currículos da área de história, no significado de entender como essa proposta pode facilitar, ou não, a

atividade do professor, como também compreender o que dele pode ser aproveitado. Ressaltando que, os PCNs são de caráter nacional.

Sendo assim, a partir da análise desses documentos percebe-se que existem diversas aberturas que possibilitam o docente na construção da sua própria proposta, considerando as peculiaridades de sua localidade e de seus discentes. Nos PCNs, visualizamos o seguinte trecho:

[...] nos conteúdos são apresentados apenas como sugestões de possibilidades, que não devem ser trabalhadas na sua integridade. O professor pode selecionar, alguns temas históricos, alguns procedimentos de estudo e atitudes importantes de serem valorizados de acordo com o diagnóstico que faz dos domínios dos alunos e de acordo com questões contemporâneas pertinente à realidade social, econômica, política e cultural, da localidade onde mora, da sua região do seu país e do mundo (BRASIL, 1998 b, p. 55-56).

Percebe-se nesse fragmento que, a ordem de conteúdos apresentada configura-se como eixo de sugestões, de possibilidades, portanto, o docente não precisa e não tem condições de cumprir com todos eles. Uma outra questão é que o docente, adote procedimentos, conteúdos, temas históricos condizentes com a realidade social em que os alunos estão inseridos. Nesse sentido, o professor é livre para elaborar seu plano de trabalho, a partir de diversos fatores que ele julgue importantes.

A professora X tem 40 anos, só trabalha na escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, por designação de concurso Municipal, é formada em Licenciatura em História, atua no ensino fundamental II, identifica-se com a área de formação específica, e por ver que através do Curso de História, ela possa ter embasamento teórico consolidado para levar informações necessárias às pessoas, mostrando a importância da população como agente social nas transformações sociais, nas esferas política, econômica, construindo um futuro melhor e vivendo um presente com dignidade.

A docente considera que a escola reúne itens de infra-estrutura necessários para o exercício da docência. É didática não se prende a sala de aula, mas busca explorar outros espaços como: pátio, biblioteca, em outros lugares da cidade, tornando o aprendizado mais interessante e prazeroso.

Ela também comenta que a relação do professor com o aluno, especificamente a respeito do ensino de História, pois por conta da globalização os materiais didáticos passam a serem obsoletos e ultrapassados, os alunos tem acesso a informações a todo tempo e com isso, não querem mais ler um livro ou ir para escola.

Durante as observações de aulas percebe-se que realmente a professora X é didática, não somente por usar outros espaços da escola para dinamizar o ensino de História, mas também pela seriedade e comprometimento com a educação.

O terceiro ponto analisado, refere-se a algo considerado de grande necessidade no ensino de história, a inserção de problemáticas associadas ao presente do discente, consolidando a concepção de que a História é uma disciplina em constante movimento preocupando-se com as inter-relações entre passado e presente.

Fazendo o trabalho de observação em sala de aula inicialmente a professora começou seu trabalho pedagógico no 6 ano do Ensino Fundamental II. Suas práticas acontecem através da exposição oral dos conteúdos por parte da professora e aplicação de seminários (para explorar a oralidade) como também uso de recursos áudio visuais para análise dos alunos.

Para mudar esse currículo oficial a professora diz em sua fala que: os currículos deveriam abranger também a realidade local, regional (já acontece no fundamental I) mas no fundamental II fica à cargo das disciplinas Pluralidade e História e Cultura Afro.

Na entrevista realizada com a professora, em sua fala pude perceber que um aspecto que se classifica, segundo a docente é que para a estruturação dos currículos da disciplina História, deve ser levado em consideração o “presente do aluno e o contexto social em que o mesmo se encontra inserido”. Sendo assim, a preocupação da professora em considerar a vivência dos alunos relaciona-se com o que tinha sido mencionado pelos PCNs anteriormente.

Nas Diretrizes Curriculares de 1998, é dito que: Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal dos alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 1998<sup>a</sup>, p. 4).

Este trecho não faz referência somente à disciplina de História, mas a todos os conteúdos. Entretanto, considerando as necessidades na área de História, percebe-se que existe uma abertura que permite a fuga do tradicional. Sendo bastante clara a sugestão; se para a construção de sua proposta pedagógica, a escola deve levar em consideração as identidades pessoais de todos os indivíduos, isso requer, sobretudo, que seja direcionada a prática escolar para conteúdos e métodos relacionando-se com as suas particularidades. Sendo assim, esse movimento deve ser feito pelo professor e havendo, possibilidade, inovação e liberdade de criação.

Quanto à gestão pedagógica, quem atende as solicitações pedagógicas do professor no cotidiano escolar é a direção e a coordenação pedagógica que trabalham em parceria. A escola utiliza como referencial para o Ensino Fundamental II as Diretrizes Curriculares Nacionais,

Cadernos de Orientação Didática, Legislação federal (LDB, Plano Nacional de Educação), Legislação Estadual (Plano Estadual de Educação), e Parâmetros Curriculares.

A escola realiza reuniões para planejamento das atividades pedagógicas bimestralmente, o professor X ressalta que essas reuniões contribuem com a sua prática pedagógica. Quem participa da elaboração desses planejamentos são unicamente os professores, o professor X planeja as atividades para os educandos semanalmente, o mesmo disse que o seu planejamento parte de uma avaliação diagnóstica da turma, o recurso pedagógico que mais utiliza em suas aulas é o livro didático.

Em relação ao processo de aprendizagem dos educandos, o professor X considera relativo, os discentes participam das aulas com mais frequência oralmente e aprende com facilidade a partir das experiências cotidianas.

Os métodos de avaliação, desenvolvidos pelo professor X são: avaliação escrita bimestralmente, seminários às vezes, trabalhos individuais sempre, trabalho em grupo sempre, participação em eventos às vezes, auto avaliação sempre e pareceres descritivos bimestralmente, o professor X considera o desempenho dos educandos plenamente correspondido.

A professora é bastante comprometida com o processo educativo dos discentes, problematiza o ensino de história, não fica presa ao conteúdo, mas permite que os alunos tenham uma visão de mundo, relaciona os fatos do passado com o presente, mostrando aos alunos que a história não se limite ao passado, mas está presente no nosso cotidiano e sem ela não conseguimos entender as ocorrências do presente para podermos interferir no futuro.

Sendo muitas vezes compreendido como o principal apoio no trabalho para muitos professores, o livro didático permanece a mais importante fonte impressa de informações utilizada no espaço escolar. Uma característica apontada que define o livro didático é o fato de ser um instrumento pedagógico, uma vez que apresenta não apenas os conteúdos de ensino, mas também a forma pela qual esses devem ser ensinados, elaborando “as estruturas e as condições de ensino para o professor” (BITTENCOURT, 2011, p.72). A mesma autora afirma ainda que, o livro deve ser visto “como veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura, o que pode estar relacionado tanto a difusão de valores dominantes como de estereótipos e preconceitos.

Dessa forma, o livro didático adotado pela escola os conteúdos são apresentados de maneira sintética e objetiva, com uma linguagem leve e de fácil compreensão. A coleção adota a proposta da “História integrada”, articulando temas da História do Brasil com os de outras sociedades, em uma organização ao mesmo tempo cronológica e temática. Trabalha

também a compreensão de processos históricos, a experimentação ou estudo do espaço social, bem como a relação entre presente e passado.

A partir de textos reflexivos, propõe aos alunos uma discussão sobre os conteúdos apresentados, sugerindo com que os discentes exercitem uma capacidade crítica sobre o que vem sendo estudado. O livro traz ainda a questão da cronologia, para que o estudante compreenda como é importante sabermos em que época esteve situado determinado acontecimento. No entanto, deixa claro que a cronologia não é algo para que os alunos memorizem, mas sim uma forma de norteamto, ou seja, para situar em que época aconteceu os fatos históricos.

É fundamental elencar que a escola oferta um livro didático. A seleção é feita com base na programação do livro didático, ofertado (pelo município), cumprindo a LDB. Através dos mesmos (livro didático) buscamos outras fontes e fazemos os possíveis acréscimos. O livro didático trabalhado pela referida professora é o *Historiar* de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, 6 ano, Editora Saraiva.

Dessa forma o livro didático é uma ferramenta importante na mediação do conhecimento, no entanto, é necessário que o docente busque o auxílio de outras fontes para enriquecer, complementar, criticar ou mesmo debater os dados evidenciados no material didático.

De acordo com os PCNs de História (BRASIL, 1998 b) o Ensino Fundamental tem em sua natureza a obrigação de fazer com que os estudantes tenham a capacidade de conhecer, compreender, valorizar, posicionar-se de maneira crítica, questionar a sociedade em que vive. Contudo, sozinho o livro didático não é capaz de fazer isso. Tendo, o professor o dever de auxiliar nesse processo de aprendizagem e desenvolver seu papel de educador. No que concerne ao livro didático, os PCNs de História, são bastante claro nesse ponto, quando diz que os mesmos foram explicitamente criticados quanto aos métodos de aprendizagem tradicionais, ou seja, a memorização e reprodução do conhecimento histórico. Segundo o documento, “(...) a simplificação dos textos, os conteúdos carregados de ideologias, os testes ou exercícios sem exigência de algum raciocínio foram apontados como comprometedores (...)” (BRASIL, 1998 b, p. 28). Sendo que, o livro didático é um instrumento de ensino que deve ser aproveitado. Contudo, é necessário frisar que o livro didático é um auxiliador no processo de ensino-aprendizagem é uma ferramenta que contribui para a construção do processo histórico.

O sistema educacional brasileiro vem determinando que as esferas federal, estadual e municipal em seus estabelecimentos de ensino, elaborem seu Projeto Político Pedagógico

(PPP) a partir dos parâmetros criados pelos próprios órgãos em que são atribuídas as responsabilidades pelos sistemas de ensino, dentro da respectiva esfera. Com Base na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/96 a construção do Projeto Político Pedagógico faz parte da pauta de atribuição do professor, sendo por isso importante, a participação de todos os professores da escola para que possam planejar as suas ações, tanto pedagógicas como de gestão escolar conforme as orientações do PPP de sua escola. A participação do professor na construção do PPP, aparece na LDB em seu Título II, artigo 13, parágrafos “I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” e “ II- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1998). Contudo, percebemos ainda que existe a necessidade de dar a devida importância ao Projeto Político Pedagógico, ou seja, não ainda o considerando como um mero documento formal, mas como uma ferramenta que norteia todo o trabalho pedagógico.

Portanto, o PPP não deve ser visto como um documento oficial, não deve ser imposto e sim construído de forma coletiva, com a preocupação de ser um documento que identifica a escola e suas principais demandas sendo base para a construção de um ambiente democrático. Nessa perspectiva, analisando o PPP da escola Nossa Senhora da Conceição, ficou evidente que a escola busca conhecer a realidade do aluno e sua história de vida, além do contexto socioeconômico que envolve o ambiente escolar.

Ainda analisando sobre a organização dos currículos um outro documento foi examinado, sendo este de caráter mais local, trata-se do Projeto Político Pedagógico. Pertinente a cada escola, esse material apresenta como o ensino deve ser organizado naquela instituição de ensino, dando norte os princípios básicos a serem observados na construção do currículo, estabelecendo objetivos para a educação, entre outros aspectos. De acordo com o plano proposto, o Plano Anual de Curso da Área de História foi tomado como estudo. Sendo que, esse documento a cada ano é elaborado pelos professores da área, a partir de alguns fatores, como objetivos da disciplina e sua justificativa, processos de avaliação, conteúdos a serem ensinados. Ambos nos possibilitam a compreensão e nos dão suporte para que possamos indagar a dinâmica escolar e problematizarmos a questão do currículo e do ensino de história.

No Projeto Político- Pedagógico da Escola Nossa Senhora da Conceição foi observado que:

Os valores, costumes e hábitos da comunidade podem ser conhecidos através do contato diário com os alunos, nas reuniões de pais e nos momentos em

que estes vêm conversar conosco no dia a dia. E, de acordo com as necessidades e possibilidades, a escola os incorpora à sua proposta pedagógica, lançando Mao dos Temas Transversais, tão importantes para a formação do ser humano (Projeto Político-Pedagógico - Escola Nossa Senhora da Conceição, Riachão do Jacuípe, 2018, p. 43 - 45).

Integrar as características da comunidade à proposta pedagógica da escola é uma importante decisão dando abertura a um debate associados ao presente do aluno. Esse espaço disponibilizado pela escola pode converter-se em uma importante ferramenta à disposição do docente. Sendo que, associar a essa abertura uma abordagem que proporcione ao aluno enxergar-se como sujeito da história, compreendendo essa disciplina em sua dimensão mais ampla. Contudo, essa proposta deixa dúvida quanto sua real força na projeção dos currículos.

De acordo com Sacristán (1998, p. 36) a definição de currículo se apresenta da seguinte forma: “um projeto seletivo de cultura, cultura social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”.

Nesse contexto, pode-se afirmar que o currículo compreende uma seleção de conteúdos culturais que vão fazer parte do projeto educativo proposto pela Escola Nossa Senhora da Conceição, ultrapassando a simples seleção de conteúdos. Sendo sua realização possível de acordo com as condições políticas e administrativas da instituição.

Sacristán (1998, p. 173) diz ainda que:

O currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexos de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos, etc.

O currículo é o centro da ação educativa, pois irá influenciar diretamente a qualidade do ensino. Sua função inclui delimitar atividades, bem como os conteúdos a serem desenvolvidos pela escola somando as experiências transmitidas pelos discentes e docentes envolvidos. Tendo como bases, a sociedade, as políticas, a escola, o professor e o aluno. Sacristán (1998, p. 165) diz que:

O currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo. Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores; o

currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos- a influência é recíproca.

Sendo assim, o professor é o elemento fundamental na concretização desse processo. Este desempenhará o papel de realização plena do currículo, consciente de seu papel na execução e desenvolvimento de práticas que tornarão o currículo eficaz. Nesse contexto, Sacristán (1998, p.185) ressalta que:

O professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em ‘conhecimento pedagogicamente elaborado’ de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos.

Pode-se dizer que os docentes devem estar sempre inteirados com os projetos da escola, visando o cumprimento do currículo com clareza e responsabilidade, sempre buscando o preparo necessário para adaptação às mudanças no contexto escolar.

De um modo geral, as práticas curriculares devem sempre serem revisadas pelos docentes, de modo que estes não serão meros seguidores de práticas impostas, mas sim agentes transformadores para uma prática cada vez mais eficaz e que atenda às necessidades atuais, diante das transformações que ocorrem constantemente em todas as esferas.

Neste contexto, é extremamente importante compreendermos os tipos de currículo existentes, sendo eles:

- Currículo Formal: aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplina de estudo; encontrado nas leis, nos parâmetros e diretrizes curriculares.
- Currículo Real: como o nome diz é o real acontece em sala de aula a cada dia em decorrência dos planos de ensino; sendo um conjunto de experiências, de tarefas, de atividades, que geram ou que se supõem aprendizagem.
- Currículo Oculto: tudo que é ensinado e aprendido na escola de maneira não explícita, não oficial, nas “entrelinhas” de cada atitude de todos da comunidade escolar e ou fora dela, entre eles estão: brigas, desrespeito ao professor, funcionários e aos colegas, bulling entre outros.

Atento a tudo isso, destaca-se o currículo da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, que segue as diretrizes de sua Secretaria em sua Matriz de Referência respeitando a Base Comum Nacional no que concerne a carga horária, distribuição dos componentes

curriculares e conteúdos, estes últimos, como resultado das habilidades e competências necessárias aos alunos do Ensino Fundamental II e da Educação de Jovens e Adultos Tempos Formativos I e II.

Pensando na construção da Escola Pública, atribuímos destaque ao fragmento que diz: “É imprescindível que a educação esteja interligada às rápidas transformações que acontecem no mundo moderno e é importante ter consciência de que toda ação não é neutra de significados” (Projeto Político–Pedagógico da Escola Pública Municipal Nossa Senhora da Conceição, 2018, p. 5). Sendo assim, perceber a escola pública como construção de diferentes sujeitos é de fundamental importância. Nesse contexto, pensar essa construção é pensar os objetivos, não se refere a um movimento isento de posicionamentos ideológicos e políticos.

O Plano Anual de Curso de História do 6º Ano do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição em sua análise pode observar que os objetivos gerais se articulam e possibilita ao discente a compreensão de si mesmo como sujeito histórico, a partir da percepção do processo histórico como interação entre diversos fatores. Destaca-se a necessidade de identificar, em sala de aula, as características sociais, étnicas culturais, atrelando-as à construção dos planos de trabalho. O conteúdo escolhido passa pela Pré-História e pela Idade Antiga, contemplando as diversas civilizações. Contudo, a professora preocupa-se em abordar o conteúdo problematizando, utilizando como recurso, a análise e discussão de filmes. A professora, em entrevista, respondeu: “Acredito que todos os conteúdos são importantes, dependendo da forma como são ensinados aos alunos. Uma questão importante é a questão da metodologia é fundamental que a mesma esteja adequada aos objetivos dos discentes. Como disse a professora, reforçamos que a forma como é abordado esse conteúdo é o encaminha um bom trabalho na disciplina de história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo desse trabalho foi saber como esta sendo conduzido o Ensino de História e o Currículo no 6 ano do Ensino Fundamental II na Escola Nossa Senhora da Conceição, no município de Riachão do Jacuípe- Ba.

Pretendo também deixar um legado científico que venha instigar discussões produtivas sobre currículo com um olhar também voltado para o modo como o Ensino de História esta sendo conduzido , pois o mesmo liberta , conscientiza os jovens e adultos no processo de formação crítica, possibilitando que os mesmos tenham direito de exercer plena cidadania.

As relações entre o currículo oficial, prescrito e o currículo vivido, comprovam através dessa pesquisa, dos documentos e fontes analisadas os embates que se travam no cotidiano, as tensões, aproximações e distanciamentos mediados pelos saberes e práticas escolares que se estabelecem no campo político, epistemológico e pedagógico. Sendo assim, estão envolvidos professores, alunos, gestores, especialistas e a comunidade em geral. Construídos, distantes do espaço escolar, na maioria das vezes sem a participação dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, tenta se estabelecer não somente por meio dos decretos, das leis, das portarias, como também do livro didático.

De tal maneira, através da análise do currículo oficial ficou evidenciado que o mesmo não é destituído de neutralidade, trazendo de forma implícita ou explícita valores de determinados grupos. Sendo assim, a questão não é o posicionamento diante de um currículo oficial, colocando-se contra ou a favor. O que deve-se levar em consideração são suas intencionalidades estando elas implícitas ou explícitas. É importante perceber que vozes estão presentes, ausentes, que vozes ecoam ou se calam, principalmente no ensino de História, quais concepções de história ele contempla, qual projeto social expressa, qual visão de mundo, que tipo de cidadania é defendida. O currículo sendo um território de disputas precisamos ficar atentos ao que se silencia ao que diz e o que é ditado, para que possamos perceber de quem ele é a favor e de quem ele se coloca contra.

De acordo com o termo currículo devemos estar atentos procurando olhá-lo e entendê-lo não somente como grade curricular ou mera seleção de conteúdos e sim como espaço de disputas e rejeições, como formador de identidades, passíveis de mudanças de transformações.

Acredito que o papel do docente analisado é de comprometimento quando a mesma diz que ela sempre quis fazer o curso de História, para ter embasamento teórico consolidado

para poder levar informações necessárias as pessoas, mostrando a importância da população como agente social, nas transformações sociais, nas esferas políticas, econômica, construindo um futuro melhor e vivendo um presente com dignidade.

Pensar no ensino de História e sobre o currículo na contemporaneidade é fazer uma reflexão antes de tudo no entrecruzamento do saber formal e não formal. Refletir sobre o ensino de história e o currículo nos permite pensar a educação histórica para além do ensino escolar e a importância de valorizarmos a experiência dos docentes no dia-a-dia na sala de aula, para que possam desenvolver diferentes maneiras de ler o mundo e transformar seu cotidiano.

Ademais, é de fundamental importância a implicação política do professor de história, no sentido de valorizar o saber histórico do aluno em sala de aula. É preciso trazer para a esteira da construção do conhecimento as experiências culturais e política dos sujeitos envolvidos com a comunidade escolar.

Percebe-se, que o professor X faz um trabalho de qualidade, é um professor implicado com a educação, educa numa perspectiva de cidadania, bom seria se todos os professores tivessem esse comprometimento, certamente a educação estaria bem melhor.

Portanto, fica a necessidade de se pensar a problemática da questão curricular, o estudo do ensino de história em aberto, como objeto de pesquisa histórica, para assim pensarmos a escola pública como campo fértil de investigação e problematização, como um desafio a nós. Proponho o exercício da reflexão constante, pois se pensarmos uma questão de forma abrangente, a mesma pode ser desdobrada em diversas questões, sendo assim, fica a pergunta: que ensino de história queremos para nossos futuros discentes?

## REFERÊNCIAS

- BERTICELLI, I. **Currículo: tendências e filosofia**. In: COSTA, M. V. (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 1998a.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - História**. Brasília, DF, 1998b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. 4.ed. São Paulo: Papyrus, 2003.
- KEMMIS, Stephen. **El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción**. Madrid: Morata, 1998.
- LOPES, Alice Casimiro. **Pensamento e política curricular – Entrevista com William Pinar**. In: Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da; **Currículo, cultura e sociedade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.
- AUTOR. Projeto Político-Pedagógico - Escola Nossa Senhora da Conceição. Riachão do Jacuípe, 2018.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Lucíola C. P. **Pluralidade de saberes em processos educativos.** In: CANDAU, V. M. (Org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000: p. 46-59.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

## ANEXOS

### ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADO NO ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO- CAMPUS XIV**  
**COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

Este questionário é uma ferramenta para a coleta de dados referente à pesquisa intitulada: *Currículo e o ensino de história: entre o prescrito e o vivido em uma escola pública municipal de Riachão do Jacuípe-BA*, desenvolvida pela graduanda em História Noelma da Silva Lima, sob orientação da Profa. Ma. Maria Aurélia Sarmiento, ambas da UNEB.

Agradecemos a sua disponibilidade e salientamos que sua participação é de suma importância para realização dessa pesquisa. Ao mesmo tempo, reforçamos que a sua colaboração é voluntária. Não desejando participar basta não responder o questionário abaixo. **Fica garantido que em circunstância alguma seu nome será divulgado nos resultados, e será mantido sigilo total quanto às informações cedidas, sendo estas utilizadas somente para propósitos da pesquisa.**

- 1 Caracterização do depoente:
  - 1.1 Qual o seu nome?
  - 1.2 Qual a sua idade?
  - 1.3 Estado Civil?
  - 1.4 Quando você se formou?
  - 1.5 Quanto tempo você passou para concluir o curso?
  - 1.6 Porque você quis fazer o curso de História?
  
- 2 Como se concretiza o currículo Municipal Nossa Senhora da Conceição?

- 3 A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História- PCNs pode facilitar, ou não, a sua atividade em sala de aula, bem como compreender o que dele pode ser aproveitado? Exemplifique.
- 4 O currículo de História em ação prioriza uma metodologia da história pautada pela simples memorização de fatos? Como?
- 5 Para você com as novas normalizações, (PCNs, PCN, PPP) as práticas pedagógicas têm sido mais significativas?
- 6 Como são organizadas essas práticas pedagógicas no 6º ano do Ensino Fundamental em suas aulas?
- 7 Como você encara o currículo. Este é, para você, apenas uma seleção de conteúdos? O que deveria ser levado em consideração, quanto aos alunos, para organizá-los?
- 8 Para você como professora e historiadora, quais os conteúdos são importantes ensinar?
- 9 Como você vê o papel da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição hoje, ela tem contribuído para formar que tipo de cidadão?
- 10 Como os documentos prescritos existem e ocupa lugar de destaque em várias escolas, sobretudo com os PCNs, como é feita a seleção desses conteúdos no 6 ano, eles dão conta das normalizações?
- 11 Você acha que a instituição escolar cumpre seu papel social quando assume neste processo uma postura ética, criativa, cultural, política por meio de seu currículo. Como?

**Obrigada pela atenção e contribuição para a pesquisa,  
Noelma da Silva Lima**