

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EVERTON CARLOS CREMA

CURRÍCULO, CULTURA HISTÓRICA E CULTURA ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO
ESTÉTICA DA AULA

CURITIBA

2019

EVERTON CARLOS CREMA

CURRÍCULO, CULTURA HISTÓRICA E CULTURA ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO
ESTÉTICA DA AULA

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonçalves, CRB Q/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Crema, Evertius Carlos.
Curriculo, cultura histórica e cultura escolar na construção estética da aula
/ Evertius Carlos Crema. – Curitiba, 2019.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

1. História – Estudo e ensino. 2. História – Currículos. 3. Didática – Ensino
de história. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 907



UFPR

Mestrado Profissional
TELTON MILEI LIBRARY
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO se comprometem a examinar o trabalho intitulado aprovado para obter a aprovação da Tese de Doutorado de **EVERTON CARLOS CREMA**, intitulada: **GURIGULO, CULTURA HISTÓRICA E CULTURA ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO ESTÉTICA DA ALÍA**, após terem ouvido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, seja de acordo com sua Aprovação ou Não-Aprovação.

A aprovação do título de Doutor nessa área é baseada既有 na aprovação, no aprovamento de todas as indicações e aprovação das defesas; e no pleno atendimento das demandas exigidas do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 29 de Março de 2012

Heuler Schmitt
MARCELA JULIA VIEIRA BRANT SCHAFFNER
SCHMITT
Presidente da Banca Examinadora
Thiago Augusto Lavarini de Oliveira
TIAGO AUGUSTO LAVARINI DE OLIVEIRA
Avaliador Externo (UFPR)

Marlene Roscanti
MARLENE ROSCANTI
Avaliador Externo (UFPR)
Ricardo Chaves de Rezende Martins
RICARDO CHAVES DE REZENDE MARTINS
Avaliador Externo (UFPR)

Para Sophia, sempre.

AGRADECIMENTOS

Na definição de um dicionário, agradecer significa dar uma compensação do mesmo valor ou importância, retribuir um favor. Percebi que isso seria impossível, por tudo o que me foi dado, que me foi concedido, agradecer me pareceu então, tão pouco. Comecei chorando, certamente não por tristeza, mas por um sentimento de pura gratidão, tão bonito e poderoso, como poucas vezes na vida pude sentir. Há tantos a lembrar, tantos a agradecer, pessoas que encontrei e que me acompanharam em minha caminhada, pessoas de diferentes lugares, de diferentes situações e condições, pessoas às quais devo agradecer e que sempre estarão comigo em meus pensamentos, pois caminhamos juntos.

Parte de meus agradecimentos também são um registro do que foi vivido. Lembro que um dos primeiros pensamentos que me vieram à cabeça, ao saber que seria pai, foi o de me propor a cursar um doutorado. A paternidade me preencheu de felicidade, me abriu possibilidades e exigiu responsabilidades de toda ordem. Enquanto escrevia o projeto do doutoramento, via minha filha dar os primeiros passos. Pouco antes da seleção escrita, fui privado de seu convívio, e isso produziu em mim uma dor e um pesar profundos.

Três coisas me mantiveram em pé; o amor por Sophia, a fé na verdade e meu compromisso com o doutoramento, pois alentaram meu coração, fortaleceram minha mente e deram foco a minha vida. Agora ao fim do doutorado, conquistei o direito de compartilhar a guarda e o convívio de minha filha e percebo sem exageros, que não enlouqueci, ainda que tenha adoecido, em várias circunstâncias, graças ao doutorado, a tudo que recebi, às pessoas que conheci. Obrigado!

Agradeço a minha família que viveu comigo as alegrias, as dúvidas, o cansaço e a ausência, que me apoiaram, que zelaram por mim e minha filha. Obrigado! Agradeço também aos colegas de trabalho, meus estimados amigos, Dulceli Tonet Estacheski e André Bueno, pelo apoio, confiança, conselho e pelas diversas realizações profissionais, comungamos dos mesmos ideais, sem vocês jamais seria a pessoa que sou e realizaria as coisas que realizei. Obrigado por me fazerem uma pessoa melhor!

No percurso da caminhada, durante as aulas, nos encontros e no trabalho do LAPEDUH, encontrei novos amigos, a que aqui agradeço, por compartilharem de seu tempo, conhecimento e companheirismo. A todos vocês obrigado! Agradeço também a todas as professoras e professores das disciplinas doutoriais, do Programa de Pós-Graduação em

Educação da Universidade Federal do Paraná, por me ensinarem e por compartilharem seus conhecimentos. Obrigado! Agradeço especialmente a minha banca de qualificação, composta pela Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, Dr. Estevão Rezende Martins, Dra. Ana Claudia Urban, Dra. Marlene Cainelli e Dr. Thiago Augusto Divardim, pelas sugestões, questionamentos e críticas qualificadas que muito contribuíram na escrita da tese. Obrigado! Também meus agradecimentos se estendem a banca de defesa, composta pela Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, Dr. Estevão Rezende Martins, Dra. Marlene Cainelli, Dr. Geyso Dongley Germinari e Dr. Thiago Augusto Divardim, pela sensível contribuição e crítica da tese. Obrigado!

Agradeço à Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, por conceder durante os anos de doutoramento os devidos afastamentos e licenças necessárias. Obrigado! Agradeço à Secretaria da Educação – SEED, do Estado do Paraná, por autorizar a aplicação de instrumentos de pesquisa nas escolas públicas da cidade de União da Vitória. Agradeço ao Núcleo Regional de União da Vitória – NRE-UVA, pelo apoio e ajuda a mim concedidos em diversos momentos. Obrigado! Obrigado, em especial, a todas as professoras e professores que aceitaram participar das entrevistas, contribuindo significativamente para a realização da pesquisa. Por vezes nossas conversas soaram como mágica, muito aprendi, muito devo retribuir.

Agradeço agora a minha orientadora, a Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, pela oportunidade, pelo aprendizado, pelo conselho, pelo exemplo e, sobretudo, por acreditar em mim. Espero poder sempre compartilhar da sua caminhada. Acredito que me tornei um bom professor mas, sobretudo, uma pessoa melhor, graças à senhora. Obrigado por sua dedicação, cuidado e carinho para comigo. Por isso tudo muito sou grato e jamais me esquecerei. Também agradeço a sua linda família pela acolhida e espero poder retribuir. Muito obrigado, Professora Dolinha!

“O passado nunca está morto. Nem sequer é passado”.

William Faulkner

RESUMO

O presente trabalho caminha em direção às discussões sobre o campo curricular, ultrapassando abordagens essencialmente técnicas, burocráticas e de conteúdo do currículo. A direção empreendida vai ao encontro das formas de organização do conhecimento escolar, das metodologias e didáticas do ensino da História, tendo em vista a influência da relação da produção e reprodução da cultura escolar e cultura histórica. A análise e desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras, contextualizadas no final dos anos 1980, desenvolveram propostas curriculares inovadoras e democratizantes, revigorando propositivamente a educação nacional. Entretanto, sem conseguir superar a descontinuidade, desinvestimento e elitização históricas das políticas educacionais (SAVIANI, 2008). Parte desse processo resultou em uma significativa sucessão e sobreposição curricular, em especial, analisada nos contextos educacionais paranaenses, a partir da elaboração das Diretrizes Curriculares de História do Paraná (2004) em alternativa crítica aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), em seu conteúdo. Metodologicamente, a pesquisa desenvolvida adotou a utilização de questionários e entrevistas junto aos professores, segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990); ao mesmo tempo, as pesquisas e as teorias do campo educacional e da História sustentam as reflexões e perspectivas propostas. Em consequência, parte dos professores adotaram práticas e metodologias de ensino mais pragmáticas e de caráter autoral, sendo que a produção do conhecimento escolar está fortemente imbricada às biografias profissionais docentes (GOODSON, 2008; TARDIF, 2014). Como resultado, constatou-se a utilização de estratégias ‘estéticas’ nas didáticas de ensino, o que chamamos de ‘produção estética da aula’, constituindo-se em um sistema metodológico de integração de conteúdos disciplinares, materiais, linguagens, conhecimentos, fontes e os contextos da vida prática em suas carências de orientação, que bem reproduzem, em equivalência, a matriz disciplinar da História (RÜSEN, 2010, 2015). Buscando compreender os processos de elaboração estética em termos conscientes, apropriamo-nos do conceito de ‘consciência possível’ (GOLDMANN, 1972; 1973), dentro dos limites cognoscentes individuais, como também dos resultados políticos hegemônicos da produção do conhecimento escolar. Em suas aulas, nossos professores desenvolvem os elementos e fatores da produção do conhecimento histórico e as dimensões da cultura histórica, em observância aos modelos científicos e antropológicos, integrando a consciência histórica ao ensino de História, através da didática da História. (RÜSEN, 2010, 2015) Nesse sentido, pesquisar metodologias e didáticas de ensino da História permitiu uma reflexão continuada sobre os processos de ensino-aprendizagem e a compreensão da formação do pensamento histórico escolar.

Palavras-chave: Currículo. Consciência histórica. Produção estética da aula.

ABSTRACT

This work goes towards discussions about the curricular field, beyond approaches that are essentially technical, bureaucratic, and about curricular content. The direction taken meets the ways of organizing school knowledge, methodologies and didactics in History teaching which recognize the influence of the relationship between production and reproduction of school culture and historical culture. The analysis and the development of Brazilian educational policies, in the context of the final years of the 1980s, forwarded innovative and democratizing curricular proposals, which appointed positive and invigorating solutions for national education. These were not able, however, to overcome the historical discontinuity, privation and elitization of educational policies (SAVIANI, 2008). Part of this process resulted in a significant curricular succession and overlapping, specially analyzed in educational contexts of the State of Paraná, when the Curricular Guidelines for the Teaching of History (2004) were developed, as a critical alternative for the National Curricular Framework (1997), in its content. Methodologically, this research adopted the use of questionnaires and interviews with teachers, based on Lessard-Hébert, Goyette and Boutin (1990); at the same time, the research and theories of the educational field and of History support the proposed reflections and viewpoints. As a consequence, some teachers have adopted teaching practices and methodologies that are more practical, as well as an authorial stance, the production of school knowledge being strongly attached to the teachers' professional biographies (GOODSON, 2008; TARDIF, 2014). As a result, we noticed the use of "esthetic" strategies in teaching didactics, called "esthetic class production", which constitutes a methodological system integrating disciplinary syllabuses, materials, language, knowledge, sources, and the contexts of practical life in their lack of orientation; this reflects well, in equivalence, the History syllabus (RÜSEN, 2010; 2015). In order to understand the processes of conscious esthetic elaboration, we chose to use the concept of "possible conscience" (GOLDMANN, 1972; 1973), within individual cognizant limitations, as well as the politically hegemonic results of school knowledge production. In their classes, the teachers in this study developed the elements and factors of the production of historical knowledge and the dimensions of historical culture, in observance to scientific and anthropological models, thus integrating historical conscience to History teaching, by means of history didactics (RÜSEN, 2010; 2015). In this sense, the research of History teaching methodologies and didactics would allow a continuous reflection about the teaching and learning processes, as well as the understanding of how historical school thought is formed.

Key-words: Curriculum. Historical conscience. Esthetic class production.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O CURRÍCULO FICA ONDE?	22
2.1	PERCURSOS E LUGARES DOS ESTUDOS CURRICULARES	27
2.2	CURRÍCULO EM REALIDADE E REFLEXÃO	42
2.3	CONFLITOS E RESISTÊNCIAS CURRICULARES	56
3	O PROCESSO E CONSTRUÇÃO DO CAMPO CURRICULAR	64
3.1	AVANÇOS, RECUOS E POSSIBILIDADES NO CURRÍCULO CONTEMPORÂNEO	71
3.2	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	77
3.3	DIRETRIZES CURRICULARES PARANAENSES	87
3.4	DISPUTAS DE CAMPO E DIMENSÕES ENTRE A CULTURA ESCOLAR E A CULTURA HISTÓRICA NACIONAIS	99
4	A RELAÇÃO DA ESTRUTURA DE SENTIMENTO E A ECONOMIA MORAL NO TRABALHO DOCENTE E NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA	111
4.1	A AULA DE HISTÓRIA: A EXPERIÊNCIA E A BIOGRAFIA DOCENTES NA PRODUÇÃO AUTORAL	132
4.2	CURRÍCULOS, CARREIRA E REALIDADE DE ENSINO	154
5	A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DA CONSCIÊNCIA POSSÍVEL	164
5.1	O TRABALHO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DA HEGEMONIA	174
5.2	A PRODUÇÃO ESTÉTICA DA AULA E A MATRIZ DO PENSAMENTO HISTÓRICO DE RÜSEN	188
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS REFERÊNCIAS	203
		213

1 INTRODUÇÃO

Se tudo tem um fim, terá antes um começo...

Em diversos momentos do trabalho como professor nos deparamos com situações que nos intrigam e instigam, em muitas vezes se tornam lugar de investigação e reflexão. Durante minha vida profissional pude me encontrar em diferentes lugares dentro da educação, desde o ensino fundamental até o ensino superior, e hoje como professor em uma licenciatura de História. Todo o percurso me permitiu olhar para a formação de professores e o próprio ensino com certo pragmatismo e crítica. Em parte, minhas inquietações como professor se somavam a questionamentos, dúvidas e silêncios meus e de colegas, com os quais dividi a docência em diversos colégios e instituições de ensino. Assim como na vida, a experiência profissional redimensiona aquilo que fazemos e pensamos, como em uma caminhada onde o percurso ultrapassado nos fortalece para os novos caminhos assim como nos traga o fôlego do futuro.

Durante o tempo em que venho trabalhando na UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória, na licenciatura de História, pude desenvolver como professor um pouco daquilo que a experiência me possibilitou, também minhas angústias e minhas incertezas. Mas o lugar da docência no curso de licenciatura exigiu que me abrisse totalmente para a metodologia e didática do ensino de História. Parte dessa caminhada se materializou na criação do Laboratório de Aprendizagem Histórica (LAPHIS), juntamente com colegas de trabalho como a Professora Dulceli de Lourdes Tonet Estacheski e o Professor André Bueno, pois nossas reflexões e anseios caminhavam na mesma direção. A influência direta para a criação do LAPHIS (Laboratório de Aprendizagem Histórica) foi a experiência do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), da Universidade Federal do Paraná, sob coordenação da Professora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, minha orientadora no doutoramento, desde 2015.

Precisávamos institucionalizar um lugar dentro da licenciatura da UNESPAR que pudesse pensar o ensino de História de forma propositiva e ativa, e não apenas como uma área do conhecimento ou disciplina acessória. Durante a trajetória do LAPHIS que se confunde com o caminhar de seus fundadores, conseguimos colocar o ensino de História, suas didáticas e sua importância no centro do debate da licenciatura, com resultados extremamente positivos. Dessa experiência, o que mudamos foi mudando a nós mesmos, e o olhar de nossos alunos da licenciatura, resultando num comprometimento e numa problematização maior da

área de ensino, refletidos nas pesquisas acadêmicas e nos projetos de pesquisa e extensão bem como nos estágios de observação e docência.

Pessoalmente, esse debate reorganizou meus interesses e expectativas da docência e da pesquisa em direção ao ensino e à escola. Gradualmente buscamos nos inserir junto ao Núcleo Regional de Educação (NRE) e à Secretaria Municipal de Educação (SME), ambos da cidade de União da Vitória – Paraná, na ânsia de instrumentalizarmos ações e estratégias comuns. Nossos sonhos e dificuldades, somadas ao diálogo com um grande número de professoras e professores, colegas de trabalho em diversos momentos e instituições, ajudaram fortemente a construção de um lugar de debate comum. Das conversas com professores das escolas públicas surgiram e foram sendo dadas formas às reflexões cooperativas e também as minhas angústias. Parte dessas angústias e experiências positivas originaram trabalhos junto ao LAPHIS, mais próximos à realidade escolar e construíram as primeiras ideias sobre um eventual projeto de doutorado, exprimindo as contradições e as possibilidades transformadoras e humanizadoras do ensino.

Nos primeiros contatos com os professores da educação básica fui percebendo certo silêncio da escola em relação a um debate mais pontual e preciso sobre metodologia de ensino, didática e da própria teoria da História, perspectivada pelas Diretrizes Curriculares de História paranaenses. Esse silêncio conformava o que os teóricos e historiadores da educação já informaram há certo tempo, um crescente processo de perda de foco e identidade profissional, relacionado à modernidade e aos modelos produtivos do mercado, que ao reproduzirem dentro da escola e do ensino sua estrutura econômica, retiram do professor sua condição de produtor do conhecimento, com sérios e conhecidos impactos sobre o ensino.

Nas conversas, a maioria durante as ‘semanas pedagógicas’ anuais nas escolas, propusemos discutir documentos de ensino e currículos, propostas que tiveram pouca adesão quanto à ressonância. Revi em diversas situações de debate professores retomando o que Seffner (2000) aponta, como uma discussão que sempre parte do ‘déficit’ do ensino em todas as suas dimensões para a realidade educacional como promessa e messianismo. Confesso que isso muito me incomodou, até mesmo porque eram demandas minhas também como professor. No percurso, logicamente apresentou-se a questão, com certa obviedade, no sentido de que as estruturas e modelos do mercado se operacionalizam dentro da escola e nos níveis educacionais, reproduzindo uma alienação produtiva dos profissionais da educação. A alienação da capacidade da pesquisa e do ensino de produzirem conhecimento dentro da educação básica transforma-se num quadro de reprodução acrítica e descontextualizada do conhecimento.

Não diferentemente da literatura especializada, buscamos inserir nos debates com os professores, pedagogos e direção das escolas a ideia da pesquisa básica aplicada, ou seja, buscar visualizar, problematizar e propor soluções mais imediatas e próximas aos problemas cotidianos da escola, em relação ao processo de aprendizagem, indisciplina, falta de leitura e compromisso do aluno. A ideia era mobilizar as profundas queixas e sofrimentos dos professores para uma política de ação resolutiva e urgente em direção a uma melhora da qualidade do ensino e uma satisfação da docência. Ao mesmo tempo a constatação da ausência significativa de um domínio relativo e suficiente sobre os documentos de ensino, da historiografia e teoria da história, se transformou-se em uma indagação inquietante. Como nossas professoras e professores ensinam História?

A partir dos contextos narrados, buscamos assimilar as relações entre os documentos de ensino, postos dentro da cultura escolar, especificamente as Diretrizes Curriculares de História do Paraná, numa tentativa de percepção das condições reais do ensino de História nas escolas da educação básica pública de União da Vitória – Paraná. Percebemos através das conversas e debates que o desconhecimento das Diretrizes Curriculares de História do Paraná (DCHP) só não é maior que o desinteresse relativo dos professores sobre qualquer documentação, regulamentação, diretriz ou o próprio currículo. A questão inicial era entender como a ‘escola’ como um todo acabava por negligenciar o debate teórico e a pesquisa sobre educação em direção a uma visão essencialmente utilitarista da prática educacional. Essa perspectiva crítica, mais detidamente, direcionou-se para a área de História em suas características, pois ainda que entendamos haver um debate educacional a ser realizado pela educação como um todo, também temos que reconhecer as demandas e necessidades do ensino-aprendizagem das disciplinas curriculares, dito aqui a de História.

Em toda pesquisa as condições de análise da linguagem, do discurso e do escrito ensejam uma reflexão e uma descrição metodológica dos modelos de análise ou das influências presentes nos contextos de produção da ‘compreensão’, tanto naquilo que toca ao que se pergunta, quanto ao que se responde. Nessa direção o pensamento de Mikhail Bakhtin e seus estudos sobre a linguagem e o processo da dialogia implícita nas relações sociais do viver, do produzir e da construção do conhecimento foram utilizados como ponto de mediação, entre a proposta de pesquisa e as realidades próximas diversas e seus personagens. Para Bakhtin (2002) a linguagem é o lugar da ação, da produção de sentido nos contextos cotidianos, tanto quanto nas relações de ensino-aprendizagem, já que o processo de criação e mediação da realidade se apresenta dentro de uma dialogia natural, seja pela necessidade do

contraditório nas ponderações do pensamento, seja pelo dualismo fortemente presente na cultura moderna.

Podemos compreender a importância do conceito de dialogia dentro das análises do discurso presentes nos documentos oficiais, nas entrevistas realizadas, nos atributos legais, nos planejamentos anuais docentes e nas análises dialéticas advindas do campo educacional e que dele resultam. A análise dialógica dos discursos busca desenvolver uma compreensão mediada entre a cultura histórica e a cultura escolar das professoras e professores de História, perspectivando o ensino de História em seus cotidianos e práticas escolares. Parte desse exercício de compreensão exige a percepção, alteridade, aproximação e distanciamento das narrativas discursivas dos intérpretes e interlocutores. O dialogismo exprime uma interação inacabada do discurso, permitindo a apropriação, produção e reprodução de sentidos educacionais mediados, ao mesmo tempo em que incorpora pela negação a premissa narrativa anterior, numa tentativa de superação e constituição de validade. Entretanto esse processo não se apresenta neutro nem equivalentemente, seja em relação à produção dialógica do conhecimento, seja em relação à recepção dialética no ensino.

Nesse sentido, em direção à compreensão dos impactos dialógicos do discurso e da força dialética gerada como resultado, também buscamos sustentação metodológica no conceito de ‘híbridismo cultural,’ proposto no pensamento de Nestor Garcia Canclini (2015). Para o autor as trocas culturais não se apresentam mediadas de forma equivalente; em realidade elas se constroem em oposição desproporcional e violenta. Desproporcional porque a ideia de mediação cria um entendimento artificial de igualdade do discurso e das relações de poder, o que é inverossímil e irreal. Segundo porque as relações de força/poder se constituem em realidade de forma violenta para grupos subordinados em diversos níveis e condições, seja pela ausência de voz, seja pela imposição de modelos educacionais e curriculares. Ainda que a proposta da pesquisa não busque identificar e tipificar quais os níveis e tipos de violência aos quais docentes e discentes da rede pública estão submetidos, entendemos que a análise da cultura histórica e escolar passa por essas dimensões, influenciando diretamente o pensar e o fazer docente, até mesmo porque as entrevistas realizadas fortemente o ensejam.

Também utilizamos pesquisas de caráter biográfico, dada a importância da experiência pessoal docente em suas trajetórias e sua indissociabilidade do trabalho profissional, especificamente na criação de metodologias e didáticas de ensino em variedade e condição autoral, que podem vir a ser compreendidas se o elemento biográfico permitir sua decifração. Os aspectos didáticos-metodológicos desenvolvidos e utilizados nas salas de aula vinculam-se mais proximamente à cultura escolar e cultura histórica dos professores, e

acabam oferecendo uma condição de análise/relação privilegiada dos mecanismos e áreas-chave do aprendizado. Em relação à pesquisa biográfica nos utilizaremos das reflexões de Ivor F. Goodson e Maurice Tardif, autores que pensam as histórias pessoais docentes dentro dos processos educativos e políticas educacionais em condições metodológicas do próprio campo.

De forma individualizada discutimos com professoras e professores de história sobre como eles ensinavam sua disciplina. As respostas eram apresentadas de forma objetiva, centradas nos conteúdos e metodologias de ensino postas no livro didático ou referências pontuais a autores do ensino da História. Outra questão que surgia com frequência eram as práticas de um currículo real, resultado da experiência do professor em seu trabalho, como também experiências vividas na condição de alunos e alunas na educação básica e universidade. Poucas professoras e professores, durante nossas conversas e posteriormente entrevistas, apontavam e relacionavam as Diretrizes Curriculares de História para o ensino como referência de conteúdo e metodologia no ensino-aprendizagem ou ainda como teoria e historiografia.

A identificação do ‘lugar’ de onde os professores pensavam o ensino e a aprendizagem histórica em suas aulas permitiu constatar problemas e incoerências pontuais, porém com implicâncias e resultados significativos, além de uma indefinição teórica metodológica considerável. Antes de apresentá-las sucintamente precisamos entender os contextos históricos que produziram e reproduzem essa dinâmica dentro da educação brasileira. Segundo Saviani (2008) a política brasileira produziu em seu percurso realidades extremamente nocivas ao campo educacional, em suma, desinvestimento, descontinuidade e elitização da educação. Como resultado as mudanças continuadas desenvolveram em termos educacionais uma relativa anomia em relação aos documentos de ensino, mais concretamente nas relações de ensino-aprendizagem. Sem treinamento e formação continuada, muitas vezes sem qualquer referência, com ausência de reflexão e debate no ensino, deu-se espaço a práticas escolares mais individualizadas que valorizavam resultados advindos de pragmáticas assertivas.

Metodologicamente, as entrevistas se desenvolveram pelos referenciais semiestruturado e qualitativo, tendo em vista, sua melhor adequação à proposta da pesquisa e sua modalidade de aplicação. Baseados na obra de Gondim (2002), em proposição, buscar entrevistar professores sobre seu trabalho docente demanda compreender práticas, linguagens e saberes escolares num sentido de diálogo e complementaridade, pois os envolvidos vivenciam e compartilham o campo educacional, permitindo uma construção direcionada das

questões pertinentes a serem comprovadas, respeitada a possibilidade de novos encaminhamentos e abordagens. Em termos qualitativos, o desenvolvimento das questões buscou valorizar e desenvolver as respostas a partir das próprias experiências e linguagem docente. Nesse sentido, abordagens mais específicas não restritivas garantiram a condução das narrativas de forma livre e continuada, permitindo observar além do conteúdo das respostas as formas e condições nas quais os docentes estabeleciam proximidade e relação entre temas, ideias, metodologias de ensino e aquilo que se apresentasse importante.

Sobre algumas constatações advindas da pesquisa, apontamos:

- 1) O significativo desconhecimento por parte dos professores de história das Diretrizes Curriculares de História paranaenses, documento que regula, problematiza e orienta o ensino de história;
- 2) Que as professoras e professores se utilizam constantemente dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tanto no ensino Fundamental como no Ensino Médio;
- 3) Que as professoras e professores não recebem formação continuada efetiva por parte da Secretaria Estadual da Educação (SEED-PR).

Os três pontos apresentados sustentam uma problematização introdutória e articulada, encaminhando o entendimento da proposta da pesquisa. O desconhecimento das DCHP e o uso de livros didáticos do PNLD, somados à falta de formação continuada mostram claramente parte dos limites e problemas enfrentados pelos professores em suas salas de aula.

Em relação à apresentação parcial dos problemas identificados, temos uma significativa ausência da formação continuada efetiva para os professores de História do Paraná, que sem a mesma, deixam de estabelecer condições de domínio e conhecimento teórico/metodológico. Objetivamente precisamos lembrar que em termos didáticos as aulas de História paranaenses devem ser ministradas dentro de uma história tematizada, segundo as Diretrizes Curriculares de História, onde os temas históricos substituem a linearidade e temporalidade históricas, permitindo ao aluno uma compreensão do processo histórico menos fragmentado. Os livros didáticos utilizados nas escolas paranaenses provêm do Programa Nacional do Livro Didático, orientados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, em sua maioria, defendendo para a didática do ensino de História a seriação e linearidade tradicional da história. Sem nos alongarmos, resta claro o conflito de modelos de ensino e proposta educacional que tem na sala de aula sua indefinição.

O desconhecimento relativo dos professores das Diretrizes Curriculares de História do Paraná advém em grande parte da falta de formação continuada efetiva nas escolas e da

sobreposição didática-metodológica de modelos de ensino. O planejamento anual das aulas de história segue em consonância às Diretrizes Curriculares de História paranaenses, inclusive o Registro de Classe *On Line* (RCO) responde à organização metodológica do documento paranaense; entretanto, as aulas de História se baseiam e são estruturadas nos livros didáticos do PNLD, com significativas incongruências. Na mesma direção, o insucesso do ‘projeto folhas’¹, (2003-2010) tentativa de se criar um livro didático produzido coletivamente pelos professores do Ensino Médio paranaenses e de acordo com as dinâmicas e exigências das DCHP, ainda que realizada não se materializou em livros didáticos disponíveis para os níveis de ensino das escolas paranaenses. Em contraste, a presença dos livros didáticos do PNLD nas salas de aula, mesmo com organização e metodologias de ensino distintas, conquistou maior resultado, constituindo-se na prática, no conteúdo e metodologia de ensino utilizada pelos professores e professoras da educação básica paranaense. As contradições e sobreposições no ensino de História vêm impactando o ensino disciplinar no Paraná com sérias consequências para professores e alunos, infelizmente reproduzindo a ‘tradição’ brasileira em relação a programas educacionais em descontinuação.

Nas problematizações iniciais que sustentaram uma primeira pesquisa-piloto semiestruturada, realizada no segundo semestre de 2015, buscamos elaborar as questões numa base de análise que contemplasse e mediasse a realidade do ensino de História na sala de aula, valorizando as biografias docentes em consonância com o debate e a pesquisa acadêmica, numa abordagem de aproximação. Acreditamos que alcançamos uma parte positiva do que ensejamos. Um exemplo ou uma advertência que exprime essa vontade, se deu nas primeiras aulas do segundo semestre do doutoramento. A professora Maria Auxiliadora Schmidt disse uma frase que me tocou profundamente: ‘Nós precisamos parar de achar que o professor da escola não sabe ensinar; que nós da universidade vamos ensiná-los’. Meu primeiro debacle e epifania aconteceram.

No decorrer do percurso metodológico, a pesquisa foi consolidando a opção pela natureza qualitativa da pesquisa educacional, adotando um perfil de estudo de caso, pois recortou e analisou, de forma mais pontual, o caso dos professores de História do município de União da Vitória. Assim, o universo da amostra teve como foco a totalidade dos professores de História do município. Do ponto de vista das estratégias investigativas, adotou-

¹ Projeto de formação continuada dos professores da rede básica de ensino paranaense, vigência (2003-2006) sob a supervisão do Departamento de Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação, propôs-se à produção conjunta com os professores do próprio material didático escolar.

se o caminho do inquérito, com a utilização de questionários e entrevistas (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990).

Quando do desenvolvimento da pesquisa (2015/2016), tanto o questionário-piloto como o questionário final foram apresentados impressos aos professores. Os mesmos foram informados, caso os termos de consentimento livre e esclarecido fossem aceitos, de que as entrevistas seriam gravadas em áudio, e a todo o momento buscamos responder a qualquer questão dos professores, bem como explicar minuciosamente os motivos, interesses e fins da pesquisa. Contextualizando o universo da pesquisa, os 32 professores participantes da pesquisa correspondem à totalidade dos docentes do município de União da Vitória – PR; entretanto, correspondem a 21,2 % dos 104 professores e professoras de História do Núcleo Regional de Educação de União da Vitória, e a 0.63% dentre os 5.520 docentes de História do Estado do Paraná.

Dos 32 professores e professoras de História da cidade de União da Vitória – Núcleo Regional de Educação, 25 aceitaram participar das entrevistas. Outros 7 professores e professoras não desejaram participar da pesquisa, no que foram respeitados sem qualquer questionamento de seus motivos. Entretanto, 4 dos declinantes somente o fizeram depois de ler o questionário e receber informações sobre a pesquisa, evidenciando certo desconhecimento e desconforto sobre as questões e o interesse investigativo proposto. Nesse sentido, desenvolvemos um questionário contendo 26 perguntas que tratavam do percurso profissional dos entrevistados, sobre o preparo das aulas de História, sobre currículo, seja ele baseado nos PCNs ou nas DCHP, livro didático, sucessão nos documentos de ensino e as apreensões pessoais dos professores sobre as questões levantadas.

A ideia era permitir que o professor se expressasse dentro das formas de entendimento e compreensão próprias ao invés de responder a termos e definições mais teóricas ou abstratas. Optamos por inferir certo grau de qualidade nas respostas dos professores valorizando suas práticas cotidianas, mais reais e próximas do ensino, pois percebemos em conversas aleatórias certo receio em responderem questionamentos dentro de uma linguagem formal, o que para nós evidenciou os limites apropriativos e domínio dos temas e assuntos em questão. As entrevistas finalizadas foram extremamente ricas e produtivas, as impressões dos professores e suas críticas, negativas ou positivas, vinham de seus cotidianos de ensino e de suas significativas experiências, perfazendo em termos médios 18 anos de trabalho docente. As entrevistas permitiram uma reflexão mais detida e pontual das relações que se apresentam entre o ensino e o currículo, e cujas queixas comuns apontaram diretamente para as questões mais urgentes e candentes dentro da sala de aula.

A partir do processo de pesquisa, percebemos que as professoras e professores se apropriam do conhecimento científico da História, em linguagem e condições didático-pedagógicas, tanto em termos pessoais como profissionais. Suas narrativas explicativas acontecem em equivalência aos níveis de compreensão e apropriação próprios. Nesse sentido perceber como as professoras e professores ensinam História nas salas de aula poderá responder a uma série de questões ligadas à cultura escolar, aos processos de ensino-aprendizagem de História e aos currículos de ensino. Nossa objeto de pesquisa se deterá em percebermos como a linguagem de ensino dos docentes se desenvolve dentro de suas narrativas, imagens, práticas de ensino, tempos, fontes, experiências e atividades em sala, construindo estruturas explicativas funcionais adaptadas aos contextos e conteúdo específicos de história, numa eventual ‘criação estética da aula’.

Nos momentos finais da entrevista, quando perguntamos em termos gerais como os professores viam e se sentiam em relação a seu trabalho, vários deles se emocionaram. Alguns com vergonha, outros orgulhosos, apontaram a desvalorização profissional e social a que estavam submetidos, tudo muito vivo e recente com relação à última paralisação docente no Paraná em 2016; o 29 de abril foi amargamente relembrado. As entrevistas me tocaram profundamente, pois compartilhamos sonhos e angústias comuns que falavam com o peso da verdade e do lugar do professor. Durante os trabalhos de campo nas entrevistas com professores e professoras, percebi objetivamente o papel e o alcance da pesquisa e as possibilidades comuns de resolução de problemas mais cotidianos e imediatos das escolas. A incorporação prática da pesquisa como uma metodologia educacional nas formações continuadas se apresentou como uma possibilidade factível e acessível ao nível de resolução dos problemas imediatos.

Dentro dos limites de ação direta dos professores e em equivalência a questões mais urgentes da escola e questões mapeadas nas falas dos professores, percebemos a possibilidade de reinserir professores e professoras no processo de produção do conhecimento escolar, além de buscar alternativas resolutivas aos mais diversos conflitos, o que permitiria aos docentes uma ação prática e resultado baseado na pesquisa. Da mesma forma que a pesquisa me permitiu identificar problemas, pressupostos e prognósticos, também evidenciou a condição metodológica na abordagem das questões de sala de aula a partir da experiência dos professores como uma possibilidade resolutiva real, vinculada a um processo de autonomia e valorização docente, vindo a responder às questões conflituosas que emergem na sala de aula.

As preocupações que me acompanharam durante a escrita também se encontram postas nos quatro capítulos e na divisão das temáticas abordadas, numa tentativa de equilíbrio

e de percurso, desde um debate teórico inicial sobre a educação e currículo, até as discussões que compreendiam as relações da cultura histórica *versus* a cultura escolar, mediadas pela experiência profissional dos professores entrevistados. Objetivamente o primeiro capítulo: O currículo fica onde? busca conceituar o campo de estudos curriculares, apresentando sua contribuição, em seus limites contemporâneos, dentro de uma problematização sobre a Sociologia da Educação em seu trajeto e seus contextos, também refletidos no Brasil em suas realidades e resistências.

O segundo capítulo tem como título: O processo e construção do campo curricular e busca relacionar os processos de integração, produção e reprodução do conhecimento oficial e o conhecimento social materializados no currículo e no ensino. A apresentação dos constitutivos do currículo desenvolve-se dentro dos consensos e reações necessários no campo escolar, pensada sua relação dialógica e dialética. Parte dessa tentativa é demonstrada nos contextos educacionais pós anos 1980, encaminhada pela reabertura política nacional com significativas experiências e mudanças curriculares. Comparativamente, apresentamos os contextos e caminhos da construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Diretrizes Curriculares Paranaenses de História (DCPH), tentando compreender os momentos políticos nacionais, mas sobretudo no que se distinguem as propostas curriculares em relação ao ensino de História. Finalmente, a cultura escolar e a cultura histórica são problematizadas em seus campos e complementaridade, pensadas na relação cotidiana de ensino dos professores de História e, em possibilidade, como os mesmos se apropriam e mobilizam esses campos na preparação de suas aulas e no trabalho docente.

O terceiro capítulo trata dos mecanismos e condições em que as discussões curriculares chegam ao ensino de História, pensada a sua assimilação e resistência aos conteúdos disciplinares e a militância dos professores por autonomia. A prática docente exige e mobiliza capitais culturais, conteúdos curriculares, expectativas, experiências na produção e reprodução de conhecimento, exprimindo uma moralidade e um lugar do sentir. Nessa perspectiva nos utilizaremos do pensamento e das reflexões de Raymond Williams, a ‘estrutura de sentimento’ e Edward Palmer Thompson, ‘economia moral’² na tentativa de apreensão dos processos de apropriação, mediação e utilização dos componentes curriculares pelos professores de História. Desejamos perceber em que condições críticas e valorativas como a cultura histórica e a cultura escolar constroem uma estética do ensino aprendizagem.

² Especificamente nas obras de Raymond Williams: Cultura e Sociedade (2011), A Longa Revolução (2003); A Política e as Letras (2013), nas obras de Edward Palmer Thompson: A Formação da Classe Operária Inglesa, vol. I, II e III (2004, 2002 e 2002); Costumes em Comum (1998) e Os Românticos (2002).

De forma menos conceitual, mas articulada às questões propostas, desejamos perceber como os professores aproximam currículos e metodologias distintas no processo do ensino. A ideia é perceber como as aproximações postas nos documentos burocráticos espelham ou não as apropriações e reelaborações dos currículos nos planejamentos e nas aulas, em seu conteúdo ou mesmo o hibridismo construído entre o que é feito e o que se pensa fazer.

No quarto capítulo o conceito de consciência possível de Lucien Goldmann, sustenta as discussões relativas aos níveis e condições de compreensão consciente dos professores à adequação do pensamento social ao campo educacional. A capacidade de ensino de nossos docentes está diretamente ligada aos níveis de compreensão consciente do conhecimento histórico, didático e metodológico, constituindo-se uma estratégia cognitiva de ensino. A aproximação do conteúdo curricular de História ao processo de aprendizagem compartilhado, entre professor e aluno poderia criar uma consciência histórica comum, dentro do processo de ensino, e não a convergência de consciências históricas distintas.

A escola brasileira vem se constituindo num formidável campo de transformações e mudanças político-culturais, infelizmente não sem reações, comprovando de forma clara e objetiva o papel e o compromisso intelectual de nossos docentes, que na diversidade e diferença das suas ações, lutas e resistências, exemplificam e traduzem o agenciamento das variedades, lugares e personagens dentro da educação. Nesse sentido, uma reflexão dos constitutivos do pensamento autônomo e autoral dos professores articula as discussões sobre a origem e condições da produção hegemônica na escola. Em analogia crítica, contextualizamos o trabalho e a condição intelectual de nossas professoras e professores na produção da ‘hegemonia’ dentro de uma abordagem historicista gramsciana. Em derradeira sequência nos apropriamos do pensamento de Jörn Rüsen e sua contribuição para a teoria e ensino de História, através da matriz disciplinar do pensamento histórico, desenvolvida dentro de uma perspectiva antropológica universal. Os fatores da matriz disciplinar buscam compreender as particularidades científicas da história e sua relação cognitiva com as formas e práticas humanas. A análise das estruturas formadoras do pensamento histórico de Rüsen é comparada à ideia de produção estética da aula, sobretudo, pela relação processual cognitiva dos processos históricos e didáticos desenvolvidos em semelhança, pela ciência da história e pela necessidade de orientação da vida prática.

Pensamos que nossa proposta de pesquisa possa ser o começo de uma caminhada, um ponto de partida, com todas as dificuldades e dúvidas do trajeto, nunca pensamos que fosse um ponto de chegada qualquer.

2 O CURRÍCULO FICA ONDE?

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. Embora questões relativas ao “como” do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntam pelo “por que” das formas de organização do conhecimento escolar. (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 07)

O currículo, contemporaneamente, é um dos problemas e o lugar mais concreto e efetivo de análise da produção do conhecimento escolar e do ensino, em todas as suas dimensões e áreas, contexto para a construção do conhecimento e percepção de uma cultura escolar. Nesse sentido, a própria história da Sociologia da Educação, em seu percurso, inicialmente abordou o currículo por um viés essencialmente teórico e ideológico, limitando significativamente o alcance da análise ‘sociológica’ sobre o currículo e a educação, seus agentes e os papéis de produção e reprodução do conhecimento em seus contextos sociais. Esse quadro começa a se modificar na Inglaterra no final do século XX, graças a esforços do Instituto de Educação da Universidade de Londres, “que conceberam a Sociologia da Educação como uma sociologia do conhecimento escolar, ou seja, como uma sociologia do currículo” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 17). No Brasil, o campo educacional e a academia passaram a desenvolver pesquisas e investigações diversas sobre o currículo durante o processo de redemocratização nacional, ao final dos anos 1980, dentro de uma necessária redefinição do ensino e da educação brasileira.

Para José Gimeno Sacristán (2013), o conceito de currículo tem sua história construída em sua própria trajetória, e nesse sentido, podemos compreender seus passos através de uma ‘arqueologia do currículo’, encontrando seus vestígios, percebendo sua natureza. O conceito currículo advém da raiz latina *curriculum*, que definia por certo o curso da própria vida. Significava grosso modo, a carreira e o percurso profissional de uma pessoa, conceito que foi ampliado em direção à organização dos conteúdos do conhecimento. Em termos modernos o currículo veio a significar o conteúdo, regramento e demarcação de um conhecimento específico, equivalendo a um plano de estudos. O currículo enquanto proposta de ensino tornou-se uma continuada organização dos conhecimentos estatuídos em conteúdos, bem como veio a regular a didática envolvida no ensino em sua escolaridade. “O conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem”. (SACRISTÁN, 2013, p. 17)

Criticamente, para além do caráter organizador e unificador do currículo, em seu conteúdo, a especialização dos conteúdos dentro do currículo em suas fronteiras e disputas de campo se traduz como um paradoxo de sua existência. Em grande parte, sua conformação moderna derivou de sua dinâmica dialética interna, mas também pode ser compreendida pela influência dos movimentos reformistas, especificamente a vertente calvinista, em seu conteúdo em função da ampliação da educação num sentido mais popular. Segundo Sacristán (2013), o currículo não regulou ou disciplinarizou conteúdos, ele autorizou quais conhecimentos podiam ou não ser ensinados, e ao fazer isso categorizou, conceituou e determinou uma seriação e respectiva escolarização. A organização do conteúdo permitiu à escola ou à educação, de forma geral, lidar com seus alunos em níveis e conteúdos adequados à faixa etária/cognitiva específica.

Essa estruturação curricular garantiu um corpo mensurável de conhecimento e conteúdo fundamental para a administração escolar, que vinha respondendo a um crescente número de matrículas e à mudança do perfil educacional europeu. A seriação curricular também desenvolveu, em grande medida, uma exigência quanto ao processo de ensino-aprendizagem. O conteúdo de ensino também possuía em si exigências e parâmetros de conhecimento equivalentes à seriação e à qualificação do conteúdo. “Ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas”. (SACRISTÁN, 2013, p. 18)

Se por bem, ou por mal, o fato é que o ensino, a aprendizagem e seus respectivos agentes e destinatários – os professores e alunos – tornaram-se mais orientados por um controle externo, uma vez que este determinou a organização da totalidade do ensino por meio do estabelecimento de uma ordem sequenciada. Um dos efeitos desse regramento foi o reforço da distinção entre as disciplinas e a determinação concreta dos conteúdos que os professores deveriam cobrir, bem como o refinamento dos métodos de ensino. (SACRISTÁN, 2013, p. 18)

A curricularização e sua padronização quanto ao conteúdo e os níveis de aprendizado inerentes à escolarização constituíram por decorrência um processo avaliativo e normativo, que veio a estabelecer os padrões de sucesso e fracasso escolar em seus graus. Como resultado do processo de escolarização os conceitos ‘classe’ (seriação), ‘grau’ e ‘método’ organizaram a educação e a escola como a conhecemos. Desse debate podemos inferir que a ideia de currículo como um conteúdo expresso foi superada e ampliada ao longo do período moderno. A partir do conteúdo curricular estabelecido, toda a organização escolar se desenvolveu dentro de uma articulação e progressão circunscrita, estruturando um conhecimento oficial e um controle social, pois ao canonizar conteúdos e metodologias de

ensino específicas, negava, em parte, ao corpo social suas próprias formas de conhecimento e compreensão. Resulta disto a percepção fundamental do currículo para a compreensão do processo educacional ocidental, reposicionando o campo das pesquisas educacionais sobre a educação a partir do currículo, tanto no que normaliza quanto no que restringe.

Em resultado e em grande medida, as questões relativas ao conteúdo curricular acabaram por desenvolver uma cultura escolar, em que os usos escolares do conhecimento científico validaram uma cultura específica em seu próprio campo. Da mesma forma os conteúdos estruturantes do currículo moldam o conhecimento e a cultura escolar. Por muito tempo e pelas mesmas formas de reprodução a pesquisa e compreensão do campo curricular produziram suas próprias demandas e problemas internalizados. O processo de crítica e rompimento à ideia de hegemonia restrita do currículo apresentou concomitantemente os reflexos da participação e ação social no pós-guerra mundial, em seus contextos. As limitações e resistências de professores e pesquisadores, na sociedade ocidental, em relação a abordagens tradicionais das teorias do currículo apontam a superação de uma abordagem ‘naturalista’ do currículo, em direção à crítica social do currículo em sua superação.

Não haverá mudança significativa de cultura na escolarização se não forem alterados os mecanismos que produzem a intermediação didática; ou, em outras palavras: toda proposta cultural sempre será mediada por esses mecanismos. Do ponto de vista da pedagogia prática (da perspectiva dos docentes), nos interessa, sobretudo, a capacidade de influir nos aspectos do campo estruturado, em como orientar a ação para uma direção que consideramos correta. Todavia, uma vez que não trabalhamos no vácuo nem atuamos sem a existência de uma base, nos encontramos imersos em contextos fortemente marcados pelas opções cristalizadas (por que ou por quem?) nas dimensões estruturantes que pretendiam o que nos parece ser o normal a fazer. (SACRISTÁN, 2013, p. 22)

Ao mesmo instante em que a curricularização do conhecimento em seu conteúdo se desenvolveu em seus próprios limites normativos, o devir social e as ausências dos conhecimentos e das formas sociais, sejam da sociedade ou das experiências docentes, gradualmente erodiram os claros limites entre os conhecimentos disciplinares e a validade social do conhecimento. O ensino por excelência não é uma atividade desprovida de ação/transformação, muito menos se apresenta como uma prática política neutra. Ensinar é criar realidades passíveis de mudança, que em muito se chocam contra a normalização curricular e social. Naturalmente a dinâmica da vida escolar criou demandas orgânicas, no processo de ensino, a que os limites da cultura escolar não respondiam. Parte desse processo de manutenção de uma cultura escolar específica advém do conceito de ‘tradição’, entendido

como a reprodução/aceitação de práticas cristalizadas pelo conteúdo da experiência e assimilados de forma acrítica.

Para Sacristán (2013) se torna fundamentalmente necessário aceitarmos a premissa de que o currículo, em todas as suas dimensões é, sobretudo, uma construção social, entre diversos entes e agentes, e uma possibilidade concreta em meio à diversidade social. Aceita a clara influência social no campo curricular, ela nos leva imediatamente à percepção de que todo currículo detém um projeto político, pois é permeado de intencionalidade dentro de limites e especificidades. Aceita, também, a intencionalidade e interesses diversos postos no currículo, precisamos compreender que o uso do currículo em seu conteúdo, reproduz dentro da escola escolhas, significados e visões de mundo que em muito podem iluminar ou esconder a realidade, intencionalmente ou não.

Definir quais decisões tomar, após avaliá-las, não é um problema técnico (ou melhor, não é fundamentalmente uma tarefa técnica), pois as decisões tomadas afetam sujeitos com direitos, implicam explícita ou implicitamente opções a respeito de interesses e modelos de sociedade, avaliações do conhecimento e a divisão de responsabilidades. (SACRISTÁN, 2013, p. 23)

Torna-se evidente o caráter político de nossas escolhas em relação ao que ensinamos e tudo que envolve a cultura escolar, destacando o papel central do currículo em conduzir/controlar, não sem reação, o processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se a necessidade de percebermos os significados dos objetivos educacionais em sua relação com o currículo, compreendendo a politização partidária das propostas educacionais, assim como a reprodução acrítica das tradições escolares, pois sempre ao ensinarmos elegemos papéis e criamos lugares que serão preenchidos ou não por alguém. Pelo currículo, forças e interesses distintos se apresentam em disputa, valores são defendidos, ora são revalorados e contextualizados em espaços sociais distintos e em disputa. Como solução proposta, “a educação pode inclusive, ser um instrumento para a revolução silenciosa da sociedade com base em um projeto iluminista e emancipador. Esse impulso ou tendência ao crescimento e à melhoria de alguma forma deve ser traduzido no currículo”. (SACRISTÁN, 2013, p. 24)

A humanização do ensino-aprendizagem conflita com a visão prescritiva e oficial do currículo, tendo em vista o seu caráter de mudança, abrangência e universalidade do conhecimento. Soma-se que a ideia de êxito escolar contextualizada contemporaneamente superou a visão exclusiva da educação como um processo de tecnificação e condição para a habilitação ao mercado de trabalho. Se equivalêssemos à reflexão sobre o currículo como um

projeto de ensino único, inevitavelmente limitaríamos qualquer perspectivação da educação que não dado pelo seu formalismo.

É preciso evitar a sinédoque de fazer do ensino de conteúdos a única meta das escolas, bem como buscar que os docentes se vejam tanto profissionais, quanto como docentes-educadores de um texto curricular abrangente “de ampla cobertura”, reconhecendo o princípio de que os fins, e, portanto, as funções da educação escolarizada, são mais amplos do que aquilo que normalmente se reconhece como os conteúdos do currículo. Essa observação serve para não perder de vista aspectos essenciais pelos quais devemos velar nas escolas e nas aulas. (SACRISTÁN, 2013, p. 24)

O currículo, portanto, não pode existir somente nos textos de seus conteúdos muito menos deve se curvar a perspectivas burocráticas e administrativas vazias, dada sua importância e centralidade no universo educativo. Dentro de uma visão educacional humanista, o currículo em suas relações deve ser perspectivado e praticado, como direitos sociais diversos dos alunos em distintos contextos sociais. O currículo em seu processo de transformação vem se tornando uma promessa de mudanças significativas na educação brasileira e no perfil de nossos alunos, em todos os níveis, mais precisamente na universidade, e detidamente nas licenciaturas. Os espaços ocupados vêm se transformando em pontos de partida. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (BRASIL, 2011) “a proporção de jovens estudantes (18 a 24 anos) que cursavam o nível superior cresceu de 27,0% para 51,3%, entre 2001 e 2011, sendo que, entre os estudantes pretos ou pardos nessa faixa etária, a proporção cresceu de 10,2% para 35,8%.” (BRASIL, 2011). A mudança construída dentro da escola se torna a mudança para fora da escola.

A ideia de um ‘currículo como promessa’, na educação brasileira, enseja todo o seu percurso e trajetória, ao mesmo tempo em que caminha em direção a um ‘futuro presente’ desejado. A necessidade urgente de uma mudança/ação que ultrapasse o caráter tradicional do currículo precisa se tornar um conteúdo prático do conhecimento, materializado e vivido dentro das escolas, que remodeladas, alteram a educação e as formas pelas quais ensinamos. Parte desse processo pode ser percebida dentro das escolas brasileiras nas últimas décadas, através de um crescente agenciamento e protagonismo juvenil. “Diante das tensões vividas nas salas de aula cresce a preocupação por saber mais sobre os educandos, por entender mais como eles mesmos se sabem, o que pensam de suas formas de viver, de ser criança, adolescente jovem ou adulto.” (ARROYO, 2013, p. 261)

A ausência das pessoas e suas vivências no currículo nega a elas a percepção de seu papel e da força que carregam consigo, negam a sabedoria de se entenderem a si próprios

como mudança, em contextos de modernização. Professoras e professores que dão voz às vivências de seus alunos percebem que os currículos se enriquecem e se preenchem de interesse, validade e verdade. O lugar da aula, os conteúdos, as relações interpessoais, fundamentais para bem alicerçar as relações de ensino-aprendizagem, melhoram em qualidade e são ampliadas. Isso acontece porque olhamos para nossos alunos, discutimos suas necessidades, seus medos e suas vontades, e mobilizamos um conhecimento científico em direção a uma compreensão prática e crítica da vida cotidiana.

Há escolas e coletivos que reconhecem neles e nos educandos esse direito a encontrar-se com essa história e a ressignificá-la em seus percursos escolares. Ao menos que se garanta o direito a não ignorá-la e menos a desconfigurá-la e inferiorizá-la. Quando esse direito não é garantido os aprendizados do conhecimento curricular não acontecem. Muitos docentes inventam estratégias de articular os saberes que eles mesmos e os educandos carregam de sua socialização, na família, nas comunidades e nos lugares de trabalho, de culto a sua memória e ancestralidade. Aprendizados renovados nas celebrações de suas memórias coletivas. (ARROYO, 2013, p. 267)

As críticas aos currículos e à escolarização são, antes de tudo, uma crítica à condição humana ou a sua desumanização; quando reproduzimos conhecimentos distantes das realidades e vivências sociais, ocultamos os personagens e os significados da educação. Torna-se necessário que as escolas garantam os direitos de aprendizagem de seus alunos, legitimando seus saberes acumulados com o conhecimento científico, em uma nova estrutura de escolarização. Devemos refletir sobre as condições possíveis de criarmos um currículo que garanta o acesso ao conhecimento mundial produzido, incluindo a variedade cultural social imediata. Poderemos transcender os limites formais do conhecimento em meio às estruturas tradicionais de manutenção e produção de saberes, seja o Estado, sejam as universidades e os aparatos burocráticos instituídos. Não se trata de uma nova agenda para a educação ou outra proposta curricular, precisamos dar ‘sentido’ ao que ensinamos, com claro domínio do percurso que desejamos trilhar. Necessitamos de uma reavaliação das atribuições do conhecimento e de uma metodologia de ensino, que inclua, diversifique, reconheça, equalize e se faça reconhecível para nossos alunos.

2.1 PERCURSOS E LUGARES DOS ESTUDOS CURRICULARES

A Nova Sociologia da Educação Inglesa, entre as décadas de 1950 a 1960, estimulou o surgimento de diversos cursos de Sociologia, bem como ampliou sua influência na educação secundária inglesa. Esse movimento garantiu corpo aos estudos sociológicos, dando

legitimidade a um novo campo dos estudos sociais aplicados. A Sociologia da Educação abandonou gradualmente o interesse exclusivo da pesquisa, através de uma abordagem teórico-científica da Sociologia, em direção ao corpo social e aos processos de mudança social, pós anos 1960. Movimentos sociais em sua organicidade permitiram que o campo sociológico buscasse estabelecer a relação/interação do conhecimento e ação social, numa analogia de resultado entre os significantes e os significados sociais em realidade, distanciando-se do idealismo científico.

Segundo Moreira e Silva (1994), durante os anos 1970, a Sociologia da Educação Inglesa passou por intenso desenvolvimento, devido a mudanças nos critérios formativos de professores; mais tempo de formação e conhecimento especializado foram exigidos. Cursos de especialização em nível de pós-graduação, na área de Sociologia da Educação, foram criados, atendendo às demandas educacionais, criando e ampliando a área e a perspectiva dos estudos sociológicos. Bolsas de estudo, bem como disciplinas universitárias abertas, sobre a Sociologia da Educação forçaram o campo e abriram espaço para discussões e objetos renovados, escapando aos círculos científicos universitários em direção ao circuito de formação de professores e do ensino propriamente dito.

Os debates dos anos cinqüenta focalizavam tanto a estrutura organizacional da escola como as origens sociais da inteligência e sua relação com o desempenho escolar, tendo como pano de fundo a preocupação simultânea com as necessidades da sociedade industrial e com maior justiça social. A intenção era demonstrar, mais que compreender, as fontes institucionais da desigualdade em educação, o que explica os grandes levantes, na metade do século, que evidenciavam o desperdício em educação. (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 18 - 19)

Para Forquin (1993), a verdadeira mudança na Inglaterra, em relação à Nova Sociologia da Educação, aconteceu junto aos ‘*colleges of education*’, centros de formação de professores, sendo que os cursos de Sociologia da Educação multiplicaram-se em função do crescimento equivalente de alunos no ensino secundário e da demanda dos professores criada nos anos 1960. Esse rápido crescimento de interesse e de realidade impactou o campo da Sociologia; numerosos professores trouxeram para dentro do debate sociológico suas experiências e expectativas educacionais, forçando as orientações intelectuais e a reflexão teórica tradicional para fora da universidade em direção ao cotidiano escolar. Outra questão fundamental apontada pelo autor se relaciona aos impactos e questionamentos que a nova onda da Sociologia da Educação lançou para dentro da educação britânica: “Pode-se pensar que aquilo que os futuros professores de sociologia da educação esperam não é a mesma coisa

que esperam os planejadores, os administradores, os responsáveis políticos.” (FORQUIN, 1993, p. 72)

Junto aos paradigmas da sociologia e à renovação do pensamento educacional, fomentada pela Sociologia da Educação, todo um novo agenciamento e modificação nas relações de poder se constituíram dentro e fora das escolas, papéis foram redefinidos, sujeitos se fizeram ouvir, pensamentos e lugares foram transformados, forçados, conquistados, desejados. As reflexões e ideias nascentes abandonaram um idealismo do pensamento, caíram ao chão e brotaram o novo.

De forma concreta, os novos lugares, as redistribuições de força e a mudança de sentido sobre a reflexão educacional, inverteram o fluxo dos problemas científicos acerca do ensino e da educação. A universidade inglesa passou a reproduzir as demandas e questionamentos que emergiam das salas de aulas, retomando sob outras condições, a pesquisa sobre o processo educacional. Mais que uma mudança ou sucessão teórica, as preocupações científicas da academia passaram a se debruçar sobre perspectivas mais concretas, pessoais e cotidianas do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, mais que novas propostas ou paradigmas teóricos, a Sociologia da Educação inglesa refletiu os problemas e experiências educativas das escolas numa perspectiva direta. Segundo Forquin (1993) esses novos lugares e personagens, impeliram mais significativamente e com mais resultado o surgimento da Nova Sociologia da Educação Inglesa.

Eles estão envolvidos de modo muito mais premente, muito mais cotidiano, nos processos de educação, e são menos as grandes variáveis macro-estruturais, os fluxos, os equilíbrios, os custos e efeitos sociais em grande escala que lhes interessam do que a possibilidade de descrever, de analisar, de compreender e de dominar praticamente esses processos concretos que se desenrolam no contexto dos estabelecimentos escolares e nas salas de aula entre atores que acalentavam projetos divergentes. (FORQUIN, 1993, p. 72)

Nessa direção, o universo educacional que emergiu com a Nova Sociologia da Educação veio ‘encarnar-se’³ à teoria educacional de uma miríade de possibilidades, questionamentos e problematizações, em nível substancial do cotidiano escolar, que em muito se distanciava e vem se distanciando dos padrões tradicionais do pensamento científico, em geral extremamente objetivo, hegemônico e idealizado por uma comunidade restrita de intelectuais. Não era somente uma diferenciação que se desenhava, mas também um

³ Para esse debate ver CARR, Edward Hallet. *Que é História?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. Defende o autor que a história tanto como ciência como conhecimento social é produto direto da vida humana, bem como seu resultado tão vivo como encarnado na vida humana.

distanciamento institucional, em parte resultado do próprio campo e do estatuto científico em choque, com uma realidade e expectativa mais substancial da escola.

O currículo em sua importância e centralidade para a Sociologia da Educação, também possui sua própria história, seus contextos formativos, prescritivos, legais, e precisa ser definido ou apresentado, sobretudo, pelo que representa contemporaneamente em termos de conteúdo, ensino e pesquisa. Segundo Mangez e Leènard (*in ZANTEN*, 2011) o currículo numa definição formal, vem designar o conteúdo de ensino, os conhecimentos, competências e aptidões em sua ordem e progressão de ensino. Numa definição mais livre, o currículo contempla o conteúdo de ensino, suas formas de seleção e organização dos métodos pedagógicos, do tempo, do espaço e de tudo que se desenvolve em sala de aula.

No pensamento de Ivor Goodson (2013) o currículo se torna uma testemunha tangível, conhecida e notadamente sujeita a processos de mudança, legitimando mecanismos e ações de escolarização em instituições de ensino. O currículo como documento de ensino contém em si um percurso do conhecimento ensinado, ou daquilo que se devia ensinar, já que as primeiras conformações curriculares modernas se desenvolveram a partir da perspectiva de ‘currículo como prescrição’. Isso significa que o conhecimento do currículo, sua valoração e distribuição funcional ensejava uma clivagem direta. “Em parte, o fortalecimento deste vínculo deveu-se ao emergir de padrões sequenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo modo já fixado.” (GOODSON, 2013, p. 31)

A construção curricular da educação pública moderna cumpriu seu papel político, seja através de um controle direto, sobre o que se ensina e o que se pode pensar, ou mesmo através do que Louis Althusser (1983)⁴ chamou conceitualmente de ‘aparelhamento ideológico de Estado’. O conhecimento e o processo educacional não são neutros, produzem ação e reação, tanto em relação ao que se ensina, quanto a como se ensina e para quem se ensina. Goodson (2013) defende que a produção do conhecimento se relaciona em níveis: 1) Nível social de concepção e produção de conhecimento e 2) Nível de tradução e forma do conhecimento em sua tradução.

Na análise da transição do sistema de classe para o de sala de aula, a mudança nos estágios iniciais da Revolução Industrial em fins do século XVIII e início do XIX “foi tão importante para a administração da escolarização quanto concomitante mudança da produção doméstica para a produção e administração industriais”. (GOODSON, 2013, p. 33)

⁴ Discussão presente em **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro. Graal, 1983.

Segundo o autor, o currículo desenvolveu-se institucionalmente, como resultado da crescente especialização e hierarquização social em seu equivalente educacional. Os conteúdos curriculares contemporâneos, incluindo os brasileiros, possuíram em diversos momentos estruturas curriculares e educacionais distintas, valorizando tipos de conhecimento em relação a grupos sociais específicos. A consolidação dos modelos curriculares, em sua especialização, também se modificou refletindo os conflitos e hierarquização do conhecimento científico, permeado pelas intensas mudanças políticas, culturais e sociais da era moderna, que em seu terço final equivalia o currículo à matéria escolar a ser ensinada. A ‘canonização’ de disciplinas e conteúdos científicos para Goodson (2013), nada mais é que o caráter normativo da sociedade derivado para a estrutura escolar. O caráter ‘prescritivo’ dos modelos curriculares, entendido aqui como um receituário, um compêndio, ultrapassou a escolarização e o próprio lugar da educação, determinando e configurando a pesquisa e a reflexão sobre o próprio campo.

A amplitude da educação e o pensamento educacional estavam, em grande medida, contidos pelos próprios limites do currículo, ou seja, as premissas ‘científicas’ se encontravam dadas pela estrutura curricular. Na impossibilidade da pesquisa científica ultrapassar os próprios limites, constituídos pelo campo curricular, coube em parte aos professores, percebendo as limitações e anacronismos no conteúdo curricular prescritivo, romperem essas fronteiras. “As prescrições curriculares estabelecem, com isso, certos parâmetros, que podem, no entanto, ser transgredidos e ocasionalmente ultrapassados se a retórica da prescrição e da administração não for desafiada.” (GOODSON, 2013, p. 68)

O que se apresenta em disputa é o processo de escolarização, em sua relação com o corpo social, adequação e capacidade de repassar às futuras gerações conhecimentos válidos e funcionais. As eventuais inconsistências entre o conhecimento escolar e o processo de escolarização resultam potencialmente num distanciamento entre a validade do conhecimento e interesse escolar dos alunos, especificamente pela ausência de significado social na produção desse tipo de conhecimento. Nesse sentido a ‘transgressão’ curricular é a negação/libertação de um tipo de conhecimento, e de forma alguma deve obscurecer os imperativos categóricos, ligados à educação em seus mais amplos sentidos; toda a educação é também uma transgressão.

Dessa forma, é importante reformular os problemas do currículo como prescrição, não somente porque o enfoque está apenas na prescrição, mas também porque, como está, é desincorporado e descontextualizado. Precisamos de um entendimento sobre como as prescrições curriculares estão, na realidade, socialmente construídas para uso em escolas: estudos sobre o real desenvolvimento dos cursos de estudo, planos

curriculares nacionais, roteiros das matérias, e assim por diante. Reafirmaremos, portanto, que o problema não é o fato do enfoque sobre a prescrição, mas o tipo deste enfoque e sua singular natureza. O que se exige é uma abordagem combinada – um enfoque sobre a construção de currículos prescritivos e política combinada com uma análise das negociações e realização deste currículo prescrito e voltado para a relação essencialmente dialética dos dois. (GOODSON, 2013, p. 71-72)

Em suas análises sobre a pesquisa curricular, Goodson (2013) aponta para a inconsistência, em geral presente, de que especialistas em currículo negligenciam intencionalmente os contextos históricos sociais produtores do currículo. A crítica ultrapassa a constatação e em boa medida, aponta o erro crasso de se tomar o currículo de forma rizomática. A solução caminha em direção a uma metodologia de integração construtivista social prática, onde novos conceitos, categorias substantivas de análise e problematização sejam criadas, perspectivamente refletindo o campo dos estudos curriculares ao passo que propõem novas abordagens e proposituras. As diferenças de nível e campo de estudo, ou seja, o currículo em seus graus, e a relação entre uma escolarização oficial e outra social justificaram rupturas epistemológicas e a construção de seus equivalentes teóricos.

Nessa perspectiva o debate proposto pelo professor Ivor F. Goodson (2008; 2013) defende a integração do currículo tradicional, dada a forte presentificação nas escolas, como prática educacional instituída com uma abordagem que venha a vislumbrar o currículo enquanto prática. A reflexão do autor passa pela proposição de um vetor de análise baseado no currículo como projeto, já que na própria pesquisa autoral percebeu em relação à compreensão dos professores sobre as possibilidades de ensino e sua relação com o currículo, que na prática tudo o que vinha funcionando permanecia como proposta de ensino.

Uma análise curricular baseada em aspectos sociais e práticos em sua mediação, apesar do eventual distanciamento de um currículo oficial ou de abordagens teóricas mais tradicionais, possui a vantagem natural de apresentar a escola como ela é, e como ensina concretamente, permitindo observar como as professoras e professores vêm criando, adaptando e desenvolvendo seus processos de ensino, em seus contextos sociais imediatos. “Em síntese, a prática é socialmente construída em nível pré-ativo e também em nível interativo: trata-se de uma associação de ambos os níveis e o nosso estudo curricular deveria admitir essa associação” (GOODSON, 2013, p. 79). Mas o que isso significa em termos metodológicos? Significa que se torna fundamental desenvolvermos e implementarmos pesquisas escolares, educacionais institucionais e biográficas com enfoques valorativos, baseados no construtivismo social. Compreender os níveis de influência pré-ativos e práticos do currículo possibilitaria a construção e fortalecimento de estratégias de aproximação e

compreensão sobre a ação docente e seus contextos produtivos. Entender os mecanismos práticos do ensino, com os quais os professores criam e ensinam, ensejaria um domínio compreensivo metodológico-teórico próprio, socialmente inserido e culturalmente adequado em termos de escolarização.

Dentro da história da educação brasileira, seja através da perspectiva das ideias pedagógicas ou ideias educacionais, segundo Saviani (2013), podemos conjecturar que a ideia de “currículo”, como a concebemos nos dias de hoje, distancia-se das realidades e especificidades educacionais em suas respectivas épocas. Evidentemente que a ausência de um currículo formal não equivale à ausência de conteúdos escolares ensinados, respectivamente. Torna-se importante percebermos que não existe ensino sem conteúdo e evidentemente, o que foi ou é ensinado é de alguma forma organizado, ministrado e relativizado, tornando-se a base concreta e objetiva do educar; ainda que as formas de organização e estruturação escolares históricas não subjetivasse os papéis da educação em sua crítica e influência social. O que queremos inferir é a ideia clara de que o desconhecimento parcial do professorado acerca do ‘currículo’ formal ou documento de ensino, ainda que limite uma análise ou estudo objetivo, não descharacteriza o papel do currículo, mesmo que ‘oculto’; muito menos invalida, mesmo que limite, a pesquisa em seus modelos mais tradicionais.

A perspectiva histórica sobre os processos educacionais brasileiros, fitando a perspectiva curricular, buscará analisá-la e relacioná-la ao final do século XX e início do século XXI, dentro da periodização e perspectiva defendida por Saviani (2013). Para o autor os critérios classificatórios derivam das concepções filosóficas da educação, que acabaram por se efetivarem em tendências pedagógicas. Nesse aspecto a periodização da educação brasileira esteve vinculada às ‘políticas nacionais’, independentes das formas e modelos de governo adotadas. Resta clara a forte e presente influência do Estado brasileiro para com a educação, que respeitados seus limites e singularidades em maior ou menor grau, respondeu às demandas de seus governos, cristalizados em programas ou projetos educacionais em seus contextos. “No caso da história da educação brasileira, a periodização mais frequente adotada se guiava pelo parâmetro político, abordando-se, em consequência, a educação no período colonial, no Império e na República.” (SAVIANI, 2013, p. 12)

A partir dos anos 1980 o Brasil, na contramão da educação mundial, viu o surgimento de uma efervescência e retomada dos debates críticos e novos agenciamentos sobre a educação nacional. Em grande parte, esse novo momento refletia o fim dos governos da ditadura civil-militar e naturalmente contextualizou e sustentou a mudança nos paradigmas

educacionais. Esse contexto pode ser claramente percebido na forte organização e sindicalização das diversas categorias de educadores, bem como pela crescente criação de associações educacionais e revistas especializadas. Segundo Saviani (2013), a crescente organização dos educadores se construiu ao redor de duas perspectivas: primeiramente por uma defesa e crítica dos significados sociais da educação em relação à nação, e segundo por uma crescente defesa dos interesses da categoria no que toca às relações econômicas e representativas.

O primeiro vetor é representado pelas entidades de cunho acadêmico-científico, isto, é, voltadas para a produção, discussão e divulgação de diagnósticos, análises, críticas e formulação de propostas para a construção de uma escola pública de qualidade. Nesse âmbito situam-se ANDE e CEDES, com suas respectivas revistas, e a Anped, com suas Reuniões Anuais. Essas três entidades reuniram-se para organizar conjuntamente as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), tendo a primeira se realizado em 1980, sendo seguida por outras cinco ocorridas em 1992, 1984, 1986, 1988 e 1991. (SAVIANI, 2013, p. 404-405)

Ainda:

O segundo vetor é protagonizado pelas entidades sindicais dos diferentes estados do país, articuladas em âmbito nacional pela CNTE e ANDES. Se a motivação dominante, nesse caso, é de caráter econômico-corporativo, o momento foi evoluindo de modo que incorporasse progressivamente preocupações econômico-políticas e, mesmo, especificamente político-pedagógicas, o que transparece nas temáticas dos últimos congressos dessas entidades no final dos anos de 1980. Apenas como ilustração, lembro o tema do XXIII Congresso nacional dos Trabalhadores em Educação, promovido pela CNTE em Olinda, em janeiro de 1991: “Os sindicatos dos trabalhadores em educação diante das diversas concepções de escola”. (SAVIANI, 2013, p. 405-406)

Como apontado por Saviani (2013), a década de 1980 produziu uma consistente pesquisa acadêmico-científica, amplamente divulgada e editada em todo o país, resultado, em parte, das ausências de propostas e projetos educacionais substanciais, os quais demandavam as escolas e a sociedade. Com a volta das eleições diretas para governadores e prefeitos, em muito avançaram as ideias educacionais, sobretudo em relação aos municípios brasileiros, que passaram a construir modelos de ensino democratizantes, com implicações metodológicas e curriculares significativas. Exemplarmente, podemos citar o caso do Governo Estadual do Paraná que em 1982 encaminhou em nível educacional “os regimentos escolares e as eleições para diretor.” (SAVIANI, 2013, p. 407)

A mudança na educação brasileira em geral e pontualmente, em relação à metodologia do ensino-aprendizagem e à construção de novos currículos, precisa ser discutida

em seus contextos histórico-políticos, que balizaram durante os anos de exceção seus limites e posteriormente à abertura política suas possibilidades. Na perspectiva do debate educacional o advento de um governo ditatorial, poderia potencialmente resultar em um poderoso movimento de convergência da escola brasileira. Entretanto, a hipótese não se transformou em realidade, pelo menos de forma imediata, já que a LDB - Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 não fora revogada nem alterada.

O Golpe de 1964 garantiu no poder um grupo político representando os interesses de uma burguesia nacional, não a mudança de um modelo econômico, entendendo-se que a educação caminharia em direção ao mercado numa concepção educacional produtivista. Dentro do quadro apresentado e no encaminhamento da discussão, as mudanças ensejadas na estrutura educacional/escolar se apresentaram mais substanciais e próximas da escola, no campo do pensamento econômico. Parte desse entendimento e mudança gradual “aparece fortemente nas análises do IPES, tanto no simpósio de 1964, como no Fórum ‘A educação que nos convém’, de 1968”. Aprofundando a tendência produtivista no campo educacional, em 11 de agosto de 1970 aprovou-se a Lei 5.692, enfatizando uma política educacional marcada por uma pedagogia tecnicista, permanecendo ativa nas escolas até fins da década de 1980, superada em parte pelas tendências críticas da educação fortemente difundidas nos anos 1990.

Dado o alinhamento político-econômico do Brasil com os Estados Unidos, em meio aos limites e mudanças na educação brasileira, marcada por uma baixa capilarização escolar e baixa produtividade do sistema escolar associada a altos índices de evasão e reprovação escolar. Nesse contexto, a partir da segunda metade dos anos 1960, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) em função, e articulado aos programas educacionais para a América Latina – MEC-USAID, ampliou e configurou a influência de uma educação tecnicista.

O pano de fundo dessa tendência está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo de dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos”. (SAVIANI, 2013, p. 365)

De qualquer forma, torna-se evidente e importante para nós percebermos os contextos nos quais a escola e a educação nacional se encontravam, e desse ‘lugar’ compreender em termos políticos, ideológicos e educacionais as implicações explícitas

apresentadas à época ao currículo, sabida sua relação com o ensino. Cabe ressaltar concretamente que esse processo, de ação direta sobre a escola e currículo, foi fortemente alicerçado na regulamentação das habilitações técnicas para os cursos de Pedagogia pelo Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252 em 1969, permitindo um controle maior sobre os conteúdos e formas de ensino nas escolas brasileiras. A mudança promovida pelas teorias críticas da educação brasileira, em meio ao processo e ‘abertura democrática’, se transformou-se após os anos 1990 na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, ensejando um profundo processo de reorientação da política educacional brasileira.

Não diferente de outros modelos de reforma educacional, as críticas e necessidades da educação apresentavam um claro programa político. No contexto da abertura política pós-ditadura, surgem no país teorias pedagógicas críticas, que efetivamente podem ser denominadas de teorias do ensino, pois buscam relacionar o debate educacional numa relação professor/aluno dentro do processo de ensino-aprendizagem. Mudanças nos modelos educacionais são ao mesmo tempo mudanças curriculares, materializadas nos conteúdos, especificamente pelas formas da produção do conhecimento em seus resultados, pois ao introduzirem novas questões aos conteúdos modificam os contextos cognitivos sociais dentro dos conteúdos escolares. Pondera Sacristán:

El debate acerca de los contenidos, los modos de abordarlos, seleccionar-los, elaborarlos didácticamente, clasificarlos u ordenarlos, de enseñarlos y de evaluarmos es fundamental para dirigir el análisis, la crítica y para elaborar las propuestas que vayan a desarrollarse. Centrarse en los contenidos es situarse en la médula de la educación. (SACRISTÁN, 2015, p. 12)

Para Kramer (1997), no Brasil desde o início dos anos 1980, com a retomada de um projeto redemocratizante, o campo da educação se abriu para as discussões educacionais mais detidamente em direção ao currículo. Essa estratégia de ação contemplava, numa primeira perspectiva, a percepção dos educadores da importância e das implicações percebidas do currículo escolar, que se distanciavam de uma ideia exclusivamente ‘conteudista’. Numa segunda compreensão acerca do currículo, educadores e instituições compreenderam a importância, abrangência e possibilidades do currículo no processo de mudança educacional/social, passando para a ação e intervenção nas propostas curriculares. Almejando as transformações sociais encaminhadas nos anos pós-ditadura, os contextos políticos/sociais marcaram o processo de elaboração de novos currículos educacionais em nível estadual e

municipal. Também constatamos que há autonomia da gestão educacional que, vinda com a reabertura da política brasileira, possibilitou a construção de novos currículos, sobretudo em nível municipal. Educadores materializaram o campo curricular dimensionando as possibilidades educacionais que vinham juntas aos novos horizontes da educação, percebida sua condição potencial e transformadora.

Nos últimos 15 anos, inúmeras questões relativas a currículo – elaboração, implementação, legislação – têm suscitado interessantes embates e discussões nos mais diversos fóruns, de natureza acadêmica, política ou sindical. Na verdade, desde o momento em que reconquistamos o direito de eleger pelo voto os projetos (e não só os governantes) de gestões, em primeiro lugar, estaduais (1982), em seguida, municipais (1985) e, mais recentemente, federais (1990), tem-se mostrado concreta a possibilidade de desenvolver diferentes alternativas práticas de ação no campo educacional. (KRAMER, 1997, p. 15 - 16)

Todo o debate suscitado ao redor das reformas curriculares, entendido aqui como projetos educacionais, catalisou o campo educacional nacional em todas as direções e interesses. Se por um lado a abertura política marcou positivamente uma descentralização ou ressignificação curricular, por outro desconfigurou os modelos e estruturas organizacionais educacionais tradicionais. A possibilidade de construção de novas propostas curriculares chocou-se com um centralismo administrativo burocrático histórico. A adoção de projetos curriculares diversos, ainda que extremamente desejada e profícua, também desregulou o campo curricular, a diversidade de propostas chocou-se com uma cultura escolar mais conservadora que via a educação e a escolarização como um processo intramuros. O resultado no contexto dos anos 1990 foi a polarização dos debates acerca da nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases e dos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais, com poucas mudanças.

As dificuldades formativas de nossos educadores e as tradicionais estruturas burocráticas conservadoras continuaram a se reproduzir e ainda se reproduzem, dentro dos modelos educacionais, da universidade à educação nos anos iniciais, com notadas limitações, ausências e silêncios. Se pensarmos o currículo como um caminho, como uma promessa de educação, não podemos trilhá-lo de forma eficaz; muito menos podemos sonhar com um currículo diferenciado sem ao menos vivê-lo como sentimento e experiência, como uma promessa feita a si mesmo. Todavia, o conteúdo de um currículo como prescrição na realidade escolar nacional não é um equivalente social imediato da educação ensinada e da educação que desejamos. Em geral, os currículos das escolas brasileiras se apresentam como uma prescrição prognóstica e não em uma perspectiva diagnóstica clara. A compreensão do distanciamento concreto entre um currículo prescrito, no entendimento de que seja uma ação

burocratizante e administrativa, e um currículo real, aqui compreendido como a soma de metodologias, modelos culturais e práticas sociais envolvidas no ensino-aprendizagem em ‘uma’ escola e não ‘de’ uma escola, é determinante para o tipo de educação a ser desenvolvida nas escolas.

Sobretudo, incomodava-me o fato de que já sabíamos e já sabemos que a prática pedagógica não é transformada com base em propostas bem escritas; necessariamente, a transformação exige condições concretas de trabalho e salário e modos objetivos que operacionalizem a ampla participação na produção da proposta, de compreensão e de estudo, muitas vezes necessário, de confronto de ideias, de tempo para a tomada de decisões organizadas. Isso tudo configuraria uma situação de legitimidade imprescindível para que a educação fosse colocada em questão e que novos parâmetros fossem definidos. E que assim se pudesse discutir, propor formas positivas de concretizá-la com qualidade, repensar as experiências existentes, e isso com emancipação cultural, com aprendizado, com exercício de cidadania. (KRAMER, 1997, p. 16)

Perceber as diferenças fundamentais entre os modelos curriculares ‘oficiais’ e ‘reais’ é dar à educação lugar, cor, forma, significados e resultado totalmente distintos. Essa diferenciação também se dá na elaboração e condução de propostas curriculares, em que os currículos reais ou sociais na escola ensejam um amplo e diverso caminho comum, em articulação com as realidades sociais de seus professores e alunos. São currículos que ao buscar na sociedade suas formas culturais, identidades, costumes e expectativas, dotam a escola de representatividade e vida, ao mesmo tempo em que integram formas de conhecimento científico com os conhecimentos sociais, aumentando as capacidades cognitivas, as experiências e a validade do conhecimento escolar.

Em currículos estritamente oficiais ou prescritos, parece-nos que a precisão burocrática se transforma numa hermenêutica rígida de regulamentos e exigências administrativas, pouco próximas das realidades sociais de nosso país, convertendo-se em formalismo e legalidade. Buscamos pontuar e situar o surgimento do debate e da pesquisa educacional, em relação ao currículo escolar no Brasil contemporâneo; tentamos demonstrar a relativa precocidade da pesquisa e do debate curricular, bem como, defender a importância e centralidade do currículo para o campo educacional.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o conhecimento e sua curricularização devem observar cinco campos de apreensão prognóstica na execução curricular:

- 1) Aprofundamento de conhecimento;
- 2) Apropriação e complementaridade de conceitos e categorias básicos;

- 3) Equilibração de tempos de organização e ministração do conteúdo;
- 4) Integração teoria e prática;
- 5) Avaliação como processo formativo e acumulativo.

Percebe-se conclusivamente que a perspectiva do currículo dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica não possui um caráter essencialmente prescritivo, formal e determinado. Evidentemente que o currículo possui um conteúdo a ser contemplado em seriação, atendendo à demanda e a pré-requisitos precisos, mas isso não acontece de forma mecânica e pontual. Os campos de estruturação curricular defendem um processo construtivo dinâmico, interativo e formativo, distante de uma ideia prescritiva rígida e restrita.

O problema ultrapassa a legislação educacional, onde as premissas legais são permeadas pelo campo político e demandas de governos, tudo muito conhecido e datado, mas com sérios e profundos impactos no campo educacional. A gestão, estrutura, formação e manutenção na escola sucumbem ao malabarismo político e suas agendas; o distanciamento real, entre as legislações educacionais e a realidade educativa, não é uma ausência ou equívoco, é a parte mais concreta e visível de um projeto. Nesse sentido, olhar o currículo de forma criticamente válida se torna eficiente e eficaz se pudermos contextualizar suas condições de produção e seus efeitos dentro da escola, percebendo os limites e exigências da legislação escolar. Em relação à legislação brasileira, de forma específica o Art. 6º da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE-CEB) 2/12 apresenta o atributo legal, onde:

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas. (CARNEIRO, 2015, p. 434)

A definição legal, ou específica do atributo administrativo sobre o currículo se faz necessária, por duas perspectivas complementares: uma exige a apresentação formal, atribuição e justificativa do currículo, definindo objeto e obrigações de sua existência, parâmetros e limites; outra surge da necessidade de compreensão, por parte dos profissionais da educação, de sua utilidade e amplitude. O currículo deve ser entendido como um documento amplo, que ultrapassa uma visão exclusiva de conteúdo restrito, em direção às formas de sua organização também postuladas na Resolução CNE-CEB 2/12, em seu Artigo

5.º, pontualmente em seus incisos: II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; V – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos no processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; e VIII – Integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

Nesse sentido, romper com a ideia de um ‘formalismo curricular’ permite compreender o currículo em seu alcance educacional e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Conjuntamente, a incompreensão do currículo como proposta de ação educativa mascara sua pseudocompreensão e articulação, com sérios efeitos educativos e pedagógicos. As exigências interpretativas do currículo requerem uma perspectivação mais dinâmica e integrada aos processos de mudança social e tecnológica.

O currículo trabalha um conhecimento sempre provisório que exige, do aluno, estar em “reciclagem” permanente. Neste sentido, as letras e as artes, menos do que manifestações congeladas no tempo, devem ser trabalhadas à luz do processo de agregação da cultura humana que se exterioriza (é sempre uma manifestação), mas nunca se cristaliza (deve ser captada, sempre, como uma manifestação dinâmica). (CARNEIRO, 2015, p. 453)

Torna-se evidente a importância do currículo e de todos os seus lugares e processos na relação ensino-aprendizagem, no cotidiano e na cultura escolar, e não é diferente como parte da pesquisa. Todo o conhecimento deve servir ao ser humano, e por analogia todo o processo educacional moderno também o deve fazer. Pensar o currículo em suas várias dimensões e relações, criticamente, torna-se imprescindível; todavia, se no processo de análise e crítica pudermos olhar para professores e alunos como objetos centrais, reais, basilares e fim investigativo, muito melhor.

Segundo Moreira (*in GOODSON, 2008*), no Brasil os estudos curriculares vêm se expandindo significativamente, dada a necessidade de se investigarem as diversas relações do currículo com as reformas educacionais, disciplinas escolares, espaços e tempos escolares, bem como as práticas docentes e discentes, entre outras. Muito há por se fazer e notadamente a influência de uma Sociologia da Educação, a partir do pensamento de Ivor F. Goodson, é claramente percebida. Segundo seu pensamento, os contextos de pesquisa desenvolvidos derivam de um processo de mediação social conflituosa, dadas as realidades políticas, sociais e culturais implícitas ao campo curricular em suas relações.

O foco central dirigia-se para a seleção cultural dos conteúdos ensinados e aprendidos na sala de aula, o que incentivava a reflexão sobre os mecanismos implicados na definição, organização e hierarquização desses conteúdos no processo de escolarização. (MOREIRA *in* GOODSON, 2008, p. 8)

Metodologicamente, Goodson (2008), comprehende a necessidade de se desenvolverem modelos de análises menos ortodoxos e tradicionais, indo ao encontro das relações pessoais do trabalho educacional e das perspectivas biográficas, de professoras e professores, em seus contextos históricos. As perspectivas de análise poderiam ser mais sistêmicas, numa temporalidade maior, atingindo um número maior e mais significativo de escolas, onde os resultados pudessem traduzir uma compreensão mais detida da mudança dos processos escolares. Como parte de uma metodologia de análise, três campos distintos instrumentalizam-se na construção dos processos de compreensão da mudança escolar: 1) Interno, evidenciando as mudanças na cultura escolar; 2) Externo, processos de mudanças impositivas; e 3) Pessoais, caracterizadas pelo caráter pessoal de mudança e mobilização. Os campos investigativos devem estar associados entre si e, ao mesmo tempo, perspectivados pelas circunstâncias históricas; nesse contexto, a produção de uma síntese provável sobre as mudanças escolares adequa parâmetros e amplitudes distintas, aproximando uma leitura interpretativa mais realística e propositiva.

Goodson (2008) indica que tradicionalmente as pesquisas educacionais focaram análises e perspectivas institucionais oficiais, apresentando um viés analítico perigoso, sobretudo se pensamos a educação brasileira, profundamente marcada por projetos políticos partidários e uma descontinuidade de programas educacionais. No contraponto do problema apresentado, “em seu ponto de vista, é fundamental que as missões institucionais se harmonizem com as missões e as emoções pessoais, o que implica a integração de setores internos, externos e pessoais”. (GOODSON, 2008, p. 9). Na visão do autor, muitos dos problemas ligados aos processos de mudança educacionais se encontram na reduzida autoestima docente e nos baixos níveis de investimento educacional. Ao mesmo tempo, significativas mudanças vêm surgindo na escola brasileira, graças às ações docentes de luta, transformação e melhoria das condições educacionais.

Os agentes de mudança interna operam no âmbito escolar para iniciar e promover a mudança em um arcabouço externo de apoio e patrocínio; a mudança externa é administrada de cima para baixo, como é o caso da introdução de diretrizes do Currículo Nacional ou os novos sistemas de testes estatais; a mudança pessoal refere-se às crenças e missões pessoais que indivíduos trazem para o processo de mudança. (GOODSON, 2008, p. 41)

Reativamente essas características acabam por se constituir em contramedidas por parte dos docentes às tentativas de mudanças curriculares, a novos programas e estruturas educacionais em geral. Entendemos que dentro das novas abordagens metodológicas da pesquisa curricular ou educacional, o professor vem se tornando uma figura central na perspectiva do entendimento e compreensão do campo educacional. “À base de grande parte de minha pesquisa existe uma crença de que para entender o social e o político é preciso antes entender o pessoal e o biográfico.” (GOODSON, 2008, p. 13). Não muito distanciamente da realidade brasileira, uma abordagem de análise mais subjetiva e biográfica produziria resultados mais realísticos, pois em contextos diferentes encontramos os professores da rede pública de educação em situações similares e reativamente posicionados contra as reformas educacionais, tanto pelo modelo e contexto histórico da educação nacional, como pelos *déficit* formativos e de conhecimento.

Essa realidade acaba por constituir o horizonte de possibilidades de ação das professoras e professores da rede de ensino público, pois na ausência de uma formação continuada efetiva, frente às periódicas mudanças curriculares, desenvolvem práticas docentes baseadas em experiências pontuais de ensino bem sucedidas, pouco articuladas a um programa de ensino, e por vezes distantes de um planejamento educacional, ainda que obedientes às exigências administrativas do planejamento, sob a égide da legislação educacional.

2.2 CURRÍCULO EM REALIDADE E REFLEXÃO

Em todo o debate que circunda o currículo moderno, sua estrutura e sua validade, podemos perceber uma tentativa de apropriação do campo, sempre relacionada aos lugares e personagens que tangem à educação em seu universo e em sua época. Em realidade a própria constituição de um campo de estudos específico para o currículo, teoria do currículo ou estudos do currículo, conferiu a ele próprio a autonomia e o lugar de sua existência. Evidentemente que o currículo e suas relações se construíram em paralelo com o ensino, sobretudo a partir do século XIX; entretanto, um campo de estudos e reflexão sobre o currículo em si se apresentam bem mais contemporâneos, tendo em vista as novas abordagens e perspectivas curriculares que acompanharam o mundo ocidental em seu último século. Dentre as diversas e sucessivas perspectivas de análise do currículo, o esvaziamento teórico ou sua ramificação continuada ensejam muito mais os limites e fragilidades das teorias do currículo, ao mesmo tempo em que provam sua importância, abrangência e fortalecimento

crescente. Isso, claro, não indica a pouca importância ou abandono do currículo do campo dos estudos educacionais, na verdade enseja o seu contrário.

As diversas tentativas de objetivar teoricamente o currículo representam em si mesmas, a proeminência do campo de estudos curriculares em seu percurso histórico, abandonando um caráter meramente prescritivo ou ‘reprodutibilista’ em direção a abordagens críticas e histórico-sociais que, em tempo, acabaram por conferir ao currículo toda uma dinâmica interpretativa das significativas mudanças, nos lugares e personagens.

O que nos mobiliza, em larga medida, neste momento, é a necessidade de os educadores saberem distinguir o campo e o objeto de estudo do currículo como processos históricos, como processos de interesse formativo e ao mesmo tempo de empoderamento político. (MACEDO, 2017, p. 19)

Para Forquin (1993) a compreensão inicial de uma proposta curricular se faz necessária e premente, dadas as implicações reais e de resultado presentes nos documentos de ensino, não suas abstrações teóricas relativistas, que por vezes se distanciam do ensino e da realidade escolar. Distinguem-se entre si os currículos com ‘justificação de oportunidade’ e com ‘justificação fundamental’, que por caminhos distintos pensam os conteúdos educacionais em suas relações cotidianas e morais para com quem ensinamos, já que o ato de ensinar exige esforços e compromissos de toda ordem. Os problemas ligados ao ‘currículo de oportunidade’ apresentam o dilema de que “não se pode ensinar tudo, é necessário fazer escolhas, variáveis segundo os contextos, os recursos disponíveis, as necessidades sociais, as demandas dos usuários, as tradições culturais e pedagógicas”. (FORQUIN, 1993, p. 144).

Para o currículo das justificações fundamentais, “é necessário que o que se ensina tenha um sentido, ou tenha sentido, se isto deve contribuir para a formação e para o desenvolvimento do espírito” (FORQUIN, 1993, p. 145). A diferenciação dos modelos ou abordagens curriculares aponta concretamente para uma reflexão da validade e da finalidade do currículo como um processo de educação, integralizando conhecimentos científicos e sociais na construção de ações políticas transformadoras.

Parte do pensamento e reflexão de Forquin (1993) se opõe respectivamente às ideias de Paul Hirst e Richard Peters, criticando a abordagem idealizada, onde o processo educativo está fortemente ligado à produção de um ‘conhecimento conceitual’ do mundo, privilegiando a capacidade cognitiva relativa de cada aluno e distanciando-se da realidade vivida, substituída por um formalismo do pensar e pela ideia de que a educação pode ser alcançada em equivalência pela noção de treinamento (*training*). A crítica apresentada deixa clara a

necessidade de uma abordagem educacional onde as condições de ensino-aprendizagem possam conter os aspectos epistêmicos do conhecimento junto às condições de produção cognitiva dentro de seus contextos sociais.

De qualquer modo, exigimos a justificação, uma justificação que não é essencialmente de ordem pragmática (como pode ser o caso nas situações de “training”, onde as aprendizagens estão subordinadas a objetivos utilitários estritos e independentes de toda ideia de formação geral do espírito ou de desenvolvimento da pessoa), mas de ordem fundamental, de ordem ética, ligada a uma concepção do valor (valor de verdade, valor estético, valor moral, realização do ser individual e do ser humano genérico no ser individual). (FORQUIN, 1993, p. 145)

Por outro lado, a ideia de que o conhecimento, tanto em uma abordagem social como científica, modifica-se em relação às condições, lugares ou atores de sua produção poderia nos levar a uma relativização total do currículo, do que se ensina e do que se aprende. Em parte, as relativizações das condições de produção do conhecimento devem ser levadas em conta, no limite em que elas possam contribuir para o entendimento da complexidade do campo, seja em sua relação epistêmica ou social com o conhecimento e o ensino. A perspectiva defendida por Forquin (1993), bastante discutida e problematizada, ainda que pouco utilizada heuristicamente, apresenta-se como uma questão central; sobretudo, se olharmos as realidades educacionais brasileiras em seus currículos.

A reflexão ensejada passa pela necessidade de nos apercebermos, de que o processo de ensino-aprendizagem não é essencialmente um conteúdo científico cognitivo estrito; muito menos se distancia de valores e atitudes morais de saber social. Ante a impossibilidade de se ensinar tudo o que está posto em um currículo, numa falsa presunção de validade, universalidade e científicidade do conhecimento, devemos também nos preocupar com a relativização arbitrária de que as condições sociais de produção do conhecimento possam ser essencialmente decorrência de posições ou contextos permeados pelo ideológico e pragmatismo social exclusivamente.

Em termos de síntese, refletindo o significativo percurso do campo da Sociologia da Educação, a abordagem de análise do campo curricular deve, em suma, observar as ‘correlações funcionais’ estabelecidas entre um conteúdo formal/científico do conhecimento e do uso social ou político desse conhecimento, sabendo que o que se ensina na escola se transforma em processos sociais e deles decorre. Parte dessa perspectiva pode ser observada nos próprios limites do campo e sua dificuldade de integralizar abordagens investigativas sob o domínio da Sociologia da Educação. “Assim Bernbaum argumenta, em suma, não contra a sociologia, mas em favor de uma definição de tarefas, uma melhor repartição dos papéis entre

a sociologia e a epistemologia, o que poderia chamar de uma solução “concordatória”.¹⁰ (FORQUIN, 1993, p. 156)

Acreditamos que as dificuldades de compreensão, abordagem e análise teórico-metodológica do campo educacional se equivalem ao campo curricular e às questões de ensino-aprendizagem, dados os limites e complexidades que envolvem a educação. Os instrumentos ou perspectivas metodológicas, sobre as condições de produção e reprodução do conhecimento escolar, produziram contemporaneamente significativos avanços, infelizmente pouco ‘capilarizados’ nas escolas e em relação a seus docentes. Resta uma incompREENSÃO significativa dos papéis, lugares e possibilidades da educação e dos educadores, quanto a o que e como devem fazer seu trabalho docente, como resultado ou metáfora do campo; alternam suas práticas docentes entre as exigências científicas e curriculares de suas disciplinas, suas práticas educativas de resultado e as demandas sociais do conhecimento de seus alunos de forma aleatoriamente válida.

Esse processo pouco se aproxima de uma ação reflexiva propositiva de resultado, onde a escola como um todo comprehenda reflexivamente as condições de aprendizagem, as exigências curriculares e legais do ensino, e por decorrência venha a objetivar, apropriativamente, que tipo de aluno deseja ‘produzir’. Uma possível explicação entre o descompasso e, mais precisamente, o seccionamento da educação, aproxima-se de um continuado fracionamento e especialização disciplinar, onde as perspectivas curriculares se constituíram numa forma singular de percebermos, ensinarmos e agirmos no campo educacional, singularizadas em seus campos. Nesse sentido, pouco podem contribuir para uma integração do conhecimento passando pela realidade social.

Não é somente o conteúdo disciplinar curricular que é selecionado, também ao fazê-lo, os professores abordam e se apropriam metodologicamente desse conhecimento dentro de uma didática inerente à essência de seu conhecimento e aos limites da reprodução do que é ensinado.

Aprendemos a olhar a realidade em muito por essa lógica, separamos muitas vezes o inseparável, porque a disciplina, nos ensinou assim. Desta forma, num mundo que experimenta tamanho processo de escolarização, nunca tivemos tão expostos ás lógicas curriculares, predominantemente fragmentárias. Essa realidade nos diz da responsabilidade do currículo por aquilo que pensamos e fazemos nesta conjuntura histórica. A disciplina, seu *ethos* e seu *habitus* produziram de maneira densa a *intelligentsia* socioepistemológica e formativa contemporâneas, apesar da necessidade de reconhecermos hoje o quanto estamos vivendo uma crise paradigmática, na qual a vontade de desconstrução da percepção disciplinar e sua organização curricular não comunicante são evidentes, com consequências importantes em termos de compreensão e da organização da educação, do currículo e da sociedade que habitamos. (MACEDO, 2017, p. 48)

Se não conseguimos, minimamente, articular os conteúdos disciplinares escolares dentro de uma crônica educativa comum, pouco poderemos fazer em relação a uma educação multicultural, inclusiva, com forte viés social. O problema formativo inicial repousa no mesmo pecado original; a formação dos profissionais da educação também passa por uma disciplinarização curricular e distanciamento da cultura e do conhecimento social, posteriormente reproduzida no ambiente da educação básica. Os contextos da produção e segmentação do conhecimento científico atendem aos requisitos do pensamento científico, ao mesmo tempo em que se distanciam dos contextos sociais educacionais escolares. “Em certo sentido, a disciplina escolar funciona como o arquétipo da divisão e da fragmentação do conhecimento em nossas sociedades” (GOODSON, 2008, p. 29). Além disso, em parte as pesquisas educacionais mantêm ou reproduzem as demandas das ciências de referência, em seus atributos e problemas científicos. Como consequência não só o ensino, mas também a pesquisa educacional, não consegue construir um objeto e reflexão continuada sobre si mesma, carecendo de pesquisas aplicadas que venham a contribuir elucidativamente para o próprio campo. Sem a pesquisa sobre as práticas, conteúdos e metodologias ligadas à educação, a construção de sínteses explicativas e propositivas por derivação comprometem o campo escolar continuadamente.

Na verdade, se tivéssemos de apontar uma das áreas mais negligenciadas pela intelectualidade educacional, esta seria exatamente o estudo crítico da relação entre as ideologias e o pensamento e a prática educacionais, o estudo da variação, das hipóteses do senso comum que orientam nossa área já tecnicamente dominada. Essa atitude crítica desnudaria os interesses e compromissos políticos, sociais, éticos e econômicos aceitos sem maior questionamento, ou seja, aceitos como se disséssemos “é assim que a vida é”, em nosso cotidiano como educadores. (APPLE, 2006, p. 47)

Segundo Apple (2006) há uma necessidade particular no campo educacional de ‘situar’ a pesquisa educacional, em relação às conexões entre o pensamento curricular e as práticas e políticas educacionais. Busca-se compreender como a escola vem ensinando a nossos alunos conteúdos de uma cultura coletiva e não de outra, ao invés de buscarmos perceber quanto conhecimento o aluno adquiriu. As distinções entre as perspectivas de análise adquirem um caráter valorativo significativo quando deixamos de observar a quantidade de conhecimento agregado, indo em direção às condições de produção/reprodução desse conhecimento. O resultado concreto dessa escolha nos permite olhar crítica e singularmente para as escolas, em seus lugares e personagens no processo de ensino-aprendizagem.

Metodologicamente a pesquisa e intervenção educacional devem abordar em harmonia, aspectos distintos da vida escolar:

- 1) Rotinas diárias de aprendizado e conteúdo escolar, buscando compreender como o corpo escolar assimila o tipo e a qualidade do conhecimento em seu caráter ideológico;
- 2) Como as relações dos modelos curriculares históricos tangem os processos de ensino aprendizagem;
- 3) Como alunas e alunos organizam, disciplinam, hierarquizam, transformam e utilizam o conhecimento produzido na escola em conhecimento social.

No pensamento de Apple (2006) as primeiras questões levantadas dentro da pesquisa educacional passam necessariamente pelo currículo oculto ou real, sobretudo pelas normas, valores e práticas assimiladas e reproduzidas dentro do cotidiano escolar. Todos os alunos, professores e administradores escolares se inserem num campo de ação próprio da escola, através das expectativas institucionais e dos mecanismos de rotina diversas. A segunda ordem de análise repousa sobre a identidade do conhecimento curricular; dada a impossibilidade da neutralidade no conhecimento, torna-se importante percebermos quem, o que e para quem o conhecimento é produzido, a fim de nos situarmos no campo social imediato e suas consequências. Em terceiro lugar, mostra-se extremamente importante e urgente percebermos as orientações ideológicas e epistemológicas presentes na escola, resultado das ações e reflexos do campo escolar, seja como resultado de tradições políticas e contextos históricos, seja como possibilidade de mudança ou resistência.

O pesquisador deve compreender como as regularidades cotidianas de “ensino e aprendizagem nas escolas” produzem esses resultados. Segundo, devemos ter aquela sensibilidade peculiarmente marxista ao presente como história, para entendermos as raízes históricas e os conflitos que fazem com que essas instituições sejam o que são. Sem esse duplo entendimento, será muito difícil compreender completamente as “funções” econômicas e culturais de nossas instituições de ensino. (APPLE, 2006, p. 49)

Mais importante que se reconhecer os tipos de conhecimento e os lugares que eles ocupam no processo educacional é a capacidade de percebermos as conexões funcionais entre eles que sustentaram uma perspectiva de pesquisa educacional, no conteúdo concreto das ações das práticas escolares. Partindo das reflexões acadêmicas e teóricas da Sociologia da Educação ou dos estudos curriculares e deles se afastando, uma análise viva da escola deve preencher os horizontes da experiência. Autores como Michael Apple (1997, 2006, 2008), Jean-Claude Forquin (1993), Ivor Goodson (2008), Miguel G. Arroyo (2013) e Kristen L. Buras (2008), dentre outros, vêm apresentando de forma significativa, em suas pesquisas, a

necessidade de abordarmos o campo educacional a partir das experiências de vida e histórias biográficas, de professoras e professores em seu trabalho.

Segundo Arroyo (2011), no Brasil, os professores, vêm mudando significativamente seu perfil profissional; cada vez mais, e continuadamente, incorporam contextos ligados à educação transformadora numa perspectiva social e autônoma do conhecimento. Por vezes, o conteúdo científico específico das aulas é invadido pela vida dos alunos, pelas coisas de fora da escola, forçando espaços, criando novos lugares. Reativamente os profissionais da educação vêm desenvolvendo perspectivas educacionais mais próximas do que poderíamos chamar de ‘ações autorais’, onde a autonomia no processo de ensino-aprendizagem crescem marcadamente, tanto como uma forma de reação às políticas curriculares, ao conhecimento oficial e aos continuados ataques à educação nacional, bem como proposta experencial.

As práticas, indagações, saberes, procura de significados e explicações do viver dos alunos e dos próprios mestres incomodam e tencionam visões épicas, futuristas das ciências, das tecnologias e dos conhecimentos legítimos e legitimados nos currículos. Com essas visões disputam os docentes e suas práticas no cotidiano das salas de aula que alargam o direito dos educandos ao conhecimento, a interpretar os complexos significados e determinações do real vivenciado em seus percursos humanos e de seus coletivos. (ARROYO, 2013, p. 32)

Em relação à educação, e não diferentemente na educação brasileira, as mudanças na cultura e no campo escolar sempre existiram, mas essa constante não pode ser abordada ou percebida como um mecanismo estático e limitado, em contrário, esse processo de mudança se intensifica, expande-se, agencia-se ao mesmo tempo em que se singulariza. As escolas vêm reagindo às renovadas e reativas formas de controle, às novas exigências burocráticas, curriculares e administrativas que restringem a escola em seu poder crítico, transformador, singular e democrático.

Há forte e continuada resistência docente a ideias e pensamentos conservadores, desejosos de retirar da escola sua heterogeneidade, diversidade e liberdade, a beleza da diferença, que vai à contramão de uma educação democrática e libertadora. Isso indica claramente duas perspectivas de compreensão e análise: 1) Que toda onda conservadora vem na realidade confirmar efetivamente o papel transformador, criativo, democrático e agenciador da escola brasileira; 2) Que a pesquisa e compreensão do processo educacional devem distanciar-se das grandes sínteses e análises, buscando em abordagens singularizadas e biográficas das escolas e do campo educacional.

Fundamental nesse processo é que os professores incorporem criticamente os processos de mudança, compreendendo claramente as consequências e implicações da escola

como produtora e reproduutora de conhecimento. Como resultado o papel docente e da autoria docente é necessariamente resignificado, quando a realidade bate à porta. Segundo Arroyo (2013) a sala de aula vem se ‘enchendo de realidade’, valorizando docentes que articulem e integrem os conteúdos científicos curriculares aos conhecimentos e às necessidades de seus alunos. Nesse sentido, e em bom caminho, os contextos de pesquisa educacional poderiam trilhar uma mesma direção, ou perspectivar um mesmo objeto, uma sala de aula por dentro, no lugar do aluno.

Somos suficientemente profissionais para percebermos que os alunos chegam às salas de aula, aos processos de ensino-aprendizagem carregando vidas precarizadas. São ecos de vivências de outros lugares que chegam às aulas e nos obrigam a escutá-los, a não abafá-los com nossas lições e nossas didáticas e ameaças de avaliações-reprovações. Novas exigências profissionais que alargam as lutas por direitos. Quando as identidades se alargam, os direitos profissionais têm de ser ampliados. (ARROYO, 2013, p. 29)

Deslocando a discussão sobre o conteúdo formal do currículo, perspectivando o processo de ensino-aprendizado, vamos em direção ao trabalho profissional de professoras e professores cuja perspectiva do currículo como processo de aprendizagem naturalmente ultrapassa em importância a singularização do currículo como conteúdo, dado o caráter integralizante do conhecimento com a vida e a experiência do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Tardif (2014), o saber docente é irremediavelmente um saber social, ainda que individualmente o docente se aproprie dele de forma significativa, criando um entendimento eventualmente simplificado do papel e das condições de produção desses saberes, entendido como saberes mediados em diversos contextos. A complexidade dos processos de ensino-aprendizagem e de como os docentes adquirem, selecionam e transmitem saberes escolares, aproxima-se em importância do relativo desconhecimento e silêncio sobre esses papéis. Por consequência, constituem-se numa área da pesquisa educacional que acaba por fundir os campos da formação profissional, do ensino, da produção e reprodução do conhecimento, como também da resistência à escolarização.

Em três linhas de reflexão sobre as possibilidades dos saberes docentes, Maurice Tardif (2014) pensa em primeiro lugar que os saberes docentes são em realidade a soma de uma variedade e amplitude significativa de conhecimentos, científicos, curriculares e experenciais. Segundo, que os saberes e conhecimentos dominados e ensinados pelos docentes não equivalem em importância pessoal; na verdade o ‘corpo docente’ é desvalorizado, dentro de uma perspectiva inversamente proporcional. Terceiro, existe a necessidade de percebermos as condições personalíssimas dadas aos saberes educacionais, em

suas relações com a experiência, com a prática e competência profissionais individuais. A articulação das propostas de análise sustenta uma importante reflexão que aponta para o percurso e os limites da educação ocidental.

No âmbito da modernidade ocidental, o extraordinário desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos saberes teria sido e seria ainda inconcebível sem um desenvolvimento correspondente dos recursos educativos e, notadamente, de corpos docentes e de formadores capazes de assumir, dentro dos sistemas de educação, os processos de aprendizagem individuais e coletivos que constituem a base da cultura intelectual e científica moderna. (TARDIF, 2014, p. 33-34)

Como consequência a sociedade moderna vem produzindo mecanismos e instituições cada vez mais preocupadas em desenvolver e garantir um acesso sistemático ao conhecimento disponível. Um dos exemplos mais claros dessa condição é a universidade, que articula o ensino, a pesquisa, a produção e a legitimação de saberes. Não sem consequências a incorporação da lógica da modernidade dentro do processo educacional unificou a produção social dos saberes aos processos de formação. A ideia de modernidade, precisamente o conceito de renovação, acabou por incorporar as premissas de validade do conhecimento, relegando para um plano secundário e equivocado a relação dos saberes com os valores sociais, culturais e científicos. “Os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam, assim, subordinados material e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos.” (TARDIF, 2014, p. 34)

Nessa condição, todo o conhecimento produzido pode ser entendido como um ‘estoque’ de informação disponível, que pela sua disponibilidade, e pela tendência de renovação do campo do conhecimento, perde sua validade específica, passando à relativização em função dos grupos ou capitais culturais mobilizados. Essa especialização do conhecimento contribui para uma distinção crescente e polarizada entre a universidade e a educação básica, fragilizando a função epistêmica do conhecimento, ao mesmo tempo em que desmobiliza a relação da ciência com os saberes sociais. Na escola, na educação básica, as consequências desse processo cristalizaram a ideia de que os saberes profissionais dos docentes se relacionam, em nível exclusivo, com uma competência técnico-pedagógica. Em parte, o resultado dessa visão acaba por estabelecer uma valorização descompassada da prática escolar e do ensinar, em detrimento da pesquisa, da produção do conhecimento e de saberes sociais, no nível da educação básica. Soma-se a isso a fuga de uma perspectiva e responsabilização sobre o papel, condições e espaço de produção de conhecimento. A universidade diz aos docentes o que ‘ensinar’, e eles, por sua vez, ‘ensinam’, sem a integração das ciências de

referência e sem crítica social aplicada. Em termos abstratos, mas de profundos impactos e consequências, cada lado dessa moeda toma seus pressupostos válidos e medida para seus campos de ação que, sem mecanismos eficientes de integração em termos institucionais, orbitam em seus espaços; uns não ensinam, outros não formam.

Nesse sentido, e mesmo limitando sua relação com os saberes a uma função improdutiva de transmissão de conhecimentos, pode-se admitir, se não de fato pelo menos em princípio, que o corpo docente tem uma função social estratégica tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes. (TARDIF, 2014, p. 36)

Pensamos que uma crescente institucionalização e especialização nos e dos papéis educacionais da escola e da universidade autorizaram lugares e perspectivas educacionais distantes, niveladas e desfocadas dos objetivos comuns do conhecimento. Sem novidades, esse processo decorre da divisão mundial do trabalho, separando aqueles que produzem conhecimento daqueles que ensinam. Em resultado, desenvolve-se uma hierarquização de saberes que acabam por legitimar o próprio campo educacional, pois quanto mais hierarquizações e etapas do conhecimento são escolhidas, mais independentes e reativas se tornam as estruturas internas do sistema. Pensada a educação também como um produto, o controle sobre os meios de produção educacional, reproduzem os interesses inerentes às ofertas e às demandas do meio. A parte mais visível desse conflito é um distanciamento institucional, parecido até com uma reserva de capital, um capital cultural.

A integração entre as ciências de referências específicas do conhecimento escolar e as práticas docentes conforma-se desproporcionalmente desde as formações iniciais em nível universitário, legando um processo continuado de fratura do conhecimento e de burocratização administrativa, delimitando espaços, áreas de ação, distinguindo e autorizando. As distâncias e diferenças foram legitimadas das práticas cotidianas aos documentos de ensino, nas leis específicas e nas políticas educacionais. As atribuições específicas dos entes educacionais divergem em termos legais concretos e imediatos, convergindo entre os níveis educacionais em horizontes de possibilidades pouco específicas e tangíveis. “É bastante raro ver os teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar, em contato com os professores.” (TARDIF, 2014, p. 37). O contrário também é verdadeiro.

Ainda que tenhamos apontado instituições em graus e níveis distintos, até mesmo, em termos de obrigações legais, devemos observar que a produção de saberes é adquirida e ou produzida por professores em todos os processos de escolarização ou formação profissional

específica. Tanto os professores como o ensino constituem-se em objetos produtores e reflexivos para as ciências humanas, como em relação às ciências da educação. Em termos educacionais o conhecimento científico das ciências humanas precisa incorporar necessariamente o conhecimento das ciências da educação, dentro da prática docente, no ato de ensinar, transformando uma técnica do conhecimento em uma tecnologia da aprendizagem contextualizada socialmente.

Queremos dizer que a produção do conhecimento histórico não pode se destinar exclusivamente à produção de um saber restrito, erudito, determinado pelas condições de produção do campo historiográfico. A visão singular da ciência da história, em seus pressupostos e metodologias, não pode ser a única perspectiva de análise e compreensão do processo histórico, já que a formalização desse conhecimento está muito mais próxima de uma concepção científica idealizada do que da estrutura real, validade e fim da história em si mesma. “A historiografia especificamente científica pode mascarar suas implicações morais de modo scientificista, fugindo assim ao mandato da crítica das perspectivas, sob a alegação de sua pretensão de validade intersubjetiva.” (RÜSEN, 2015, p. 237). Mais distante ainda está a ‘história científica’ da sala de aula, distância essa reproduzida nas graduações e licenciaturas, dadas as dificuldades e limites dos modelos de ensino da universidade, que acabam por privilegiar uma visão essencialmente historiográfica da História, pouco preocupada com as concepções de aprendizagem e metodologias de ensino do conhecimento histórico.

Como resultado os professores de História, ao chegarem às escolas, ensinam a disciplina de história sob uma perspectiva científica e historicizante, como aprenderam em suas formações. Longe de metodologias e práticas de ensino, sem ou com pouco debate sobre o campo educacional, gravitam numa espécie de ‘lugar nenhum’ onde se opõem simultaneamente um campo do conhecimento histórico formal e a significativa ausência de um conhecimento sobre as metodologias de ensino da História. Gradualmente, as experiências e práticas de ensino adquiridas e assimiladas nas salas de aulas tornam-se um ponto de atração e lugar de referência e reflexão para o ensino de História. A ‘gravidade’ da prática atrai os professores e os prende ao chão da sala de aula; suas escolhas funcionais e de resultado em relação ao ensino de História naturalmente afastam a universidade e a pesquisa da escola.

Os saberes relativos à formação profissional dos professores (ciências da educação e ideologias pedagógicas) dependem, por sua vez, da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução. Além de não controlarem nem a definição nem a seleção dos saberes curriculares e disciplinares, os professores não controlam nem a definição nem a seleção dos saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação

(universidades e escolas normais). Mais uma vez, a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado. Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela. (TARDIF, 2014, p. 41)

Não se trata exclusivamente, ainda que fundamental, discutir que tipo de ensino de História queremos e quais atributos qualitativos desejamos. Precisamos perceber os papéis dos professores envolvidos no ensino de História, desde a ‘produção’ desse conhecimento até o ‘ensino’ da História, dentro de uma abordagem qualitativa tanto para a docência como para a aprendizagem. Sabemos claramente dos impactos no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História, na carreira docente e nas relações do conteúdo da História com a sociedade. Os problemas apontados não são casualidades, ainda que em muito assim sejam percebidos, em termos concretos e nos espaços educacionais criados pela presença ou ausência do Estado. Precisamos refletir a mudança, porque entendemos que ela é necessária, e já vem se apresentando, de forma integrada e propositiva ao campo da História. Os silêncios e distâncias evidenciadas, vividas cotidianamente nas salas de aula, sejam da universidade ou da educação básica, demonstram claramente uma ‘solução de continuidade’ e realidade constatada que emergem como resultado do universo material vinculado ao currículo.

Como eventual solução, segundo o pensamento de Jörn Rüsen (2010), o ensino de História precisa confrontar o processo de aprendizagem histórica com a didática da História e a pesquisa histórica, buscando redimir o hiato que se materializou entre a universidade e a educação básica brasileira. Além disso, a incompreensão do papel educativo da História recai também sobre o tipo de conhecimento produzido pela universidade, pois evidentemente que os modelos e formatos do produzir História nas academias, sem sombra de dúvida, influem poderosa e desastrosamente sobre o ensino, usos e papel da História. Rüsen defende que a perspectiva da produção da História, em sua competência, deveria partir da didática da História, observada a função social e crítica do conhecimento histórico.

O conhecido ditado *historia vitae magistra* (história mestra da vida), que define a tarefa da historiografia ocidental da Antiguidade até as últimas décadas do século dezoito, indica que a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica. Mesmo durante o Iluminismo, quando as formas modernas de pesquisa e discurso acadêmicos foram sendo forjadas, historiadores profissionais ainda discutiam os princípios didáticos da escrita como sendo fundamentais para seu trabalho. (RÜSEN, 2010, p. 24-25)

A crescente institucionalização e profissionalização do campo, somada à especialização produtiva, espelhada na escola, contribui para o esmaecimento da perspectiva didática da produção do conhecimento histórico. O processo de aprendizagem histórica, ainda que se relacione diretamente com a produção científica da História, não se encontra objetivamente inserido dentro dos modelos científicos históricos. A ciência da História se dedica à produção de um conhecimento histórico específico, mas pouco articula, dentro do processo de produção desse conhecimento, a historiografia ao ensino e às possibilidades propositivas e reflexivas da aprendizagem histórica. A História, em sua produção de conhecimento tradicional, não pensa o ‘ensinar’.

As exigências de abstração e as capacidades cognitivas necessárias para o ensino de História são buscadas fora da ciência da referência com sérias implicações metodológicas; como resultado, a produção de uma aprendizagem histórica acontece em paralelo aos conteúdos programáticos da História. Parece-nos que somente na sala de aula a ciência histórica se aproxima da didática e do aprendizado histórico; entretanto ainda carente de reflexão metodológica suficiente, para dar resposta às exigências da vida prática a nossos alunos. Essa condição é materializada num questionamento, distante e vazio por parte dos mesmos, em relação ao conhecimento histórico. Para que serve isso?

O saber histórico é o resultado de uma síntese entre experiência e interpretação, operada pelo ser humano. Experiência e interpretação têm de ser aprendidas enquanto tais. Enquanto operações mentais fundamentais, elas não podem desaparecer ou perder-se na aprendizagem e na reprodução do saber. (RÜSEN, 2015, p. 251)

Parte dessa equação repousa na objetividade científica da História, consagrada ao final do século XIX. A didática da História, ou uma reflexão sobre o seu ensino, deu lugar a uma metodologia da pesquisa histórica. Esse processo se apresentou tão eficazmente que as discussões e problematizações de uma ‘Filosofia da História’, deram lugar às ‘teorias da História’. Abandonamos os princípios reflexivos sobre a origem e os fins da História e abraçamos confiantemente a ‘ciência histórica’, negando por princípio de origem a cultura histórica humana e seus complexos processos de criação.

Rüsen (2010, 2015) defende que a ‘cientifização’ da História produziu sua própria ‘irracionalização’, pois ao limitar e determinar o campo da História em suas premissas distanciou-se dos elementos fundamentais do pensamento histórico e de sua finalidade; as relações estabelecidas com a vida prática foram desumanizadas. Como alternativa o autor defende que a didática da História deve retomar os princípios de orientação e organização do

pensamento histórico num duplo exercício, primeiramente humanizando o pensamento histórico, e em segundo lugar, fazendo do ensino da História o núcleo duro da reflexão e escrita da História. “A didática da educação em história estabelece os objetivos e as formas da educação histórica dentro de um dado contexto político, social, cultural e institucional.” (RÜSEN, 2010, p. 26)

As perspectivas da História como ciência e como ensino consorciam-se concretamente na ideia de aprendizado, vista como uma área de interesse didático comum, se pensarmos a didática de uma educação histórica. Potencialmente podemos ampliar as reflexões sobre a experiência e consciência histórica, dentro do ensino-aprendizagem escolar, para todas as áreas do conhecimento disciplinar. Queremos dizer que a experiência é um processo histórico comum, mas não um atributo científico específico da História. Nesse sentido, o pensamento de Jörn Rüsen pode contribuir para a construção de uma teoria educacional de integração das ciências de referência com as didáticas de ensino das disciplinas escolares. Poderíamos inverter a perspectiva multi ou pluridisciplinar na educação, defendida como um modelo de ensino-aprendizagem, perspectivada na articulação conjunta de disciplinas escolares, no intuito de integrar o conhecimento e qualificar os mecanismos cognitivos. Poderíamos sustentar uma reflexão e um processo de ensino-aprendizagem que partisse da vida prática e do cotidiano, em direção ao conhecimento científico. A síntese desse processo produziria uma validade integrada e uma conjunção dos conhecimentos escolares, criando um lugar de percepção/ação da importância da produção do conhecimento em comum, dentro dos universos sociais por parte dos alunos.

A convergência cognitiva e de abstração partiria das experiências e contextos sociais imediatos aos alunos, com possibilidades concretas de resultado efetivo; ao mesmo tempo e consequentemente, a escola se empodera, trazendo para dentro de si, tudo o que deixou do lado de fora. A ‘educação histórica’ poderia se tornar um conceito integrador dos conhecimentos científicos e das didáticas e metodologias do ensino, não exclusivamente para o campo da História, mas de todas as disciplinas escolares, tendo em vista que em todas as formas científicas de conhecimento, dentro do processo educativo, alunas e alunos mobilizam suas consciências históricas, construindo abstrações coerentes em relação ao conhecimento, ao mesmo tempo em que buscam validar coerentemente esses saberes em reação a suas vidas práticas. Em parte, a humanização do conhecimento defendida por Jörn Rüsen postula a perspectiva singular de que todo o conhecimento humano sirva à humanidade. Em tese a humanização do conhecimento deve transformar o ser humano, dentro do processo

educacional, sobretudo pelos papéis e importância dada à educação e à escolarização como forma de autonomia e cidadania.

2.3 CONFLITOS E RESISTÊNCIAS CURRICULARES

Ultrapassados os constitutivos da História e contextos curriculares, podemos tentar perceber os lugares dos confrontos entre modelos curriculares, instituições, escolas e agentes, entendidos como alunos, professores e comunidades. Segundo Michael Apple (1997), os caminhos pelos quais a escola desenvolve seu percurso não se manifestam em direção a uma crescente e qualitativa autonomia, de outro modo, é um debate também válido para a realidade educacional brasileira. Diretamente proporcionais se tornaram as relações de formação, representação e resistência entre professores e os controles diretos e indiretos, institucionais ou não, sobre eles. Apresenta-se reativamente um processo de controle crescente sobre o trabalho docente, sobre o conteúdo curricular e o processo de ensino-aprendizagem, parcialmente materializados no controle do tempo escolar, quando não na própria estrutura curricular disciplinar.

[...] o fato é que os educadores/as têm assistido a uma tentativa maciça – bastante bem-sucedida – de fazer migrar a crise na economia e nas relações de autoridade das práticas e das políticas dos grupos dominantes para dentro das escolas. Se as escolas, seus professores e o currículo forem mais rigidamente controlados, conectados de modo mais estreito às necessidades do comércio e da indústria, mais orientados tecnicamente, dando mais ênfase aos valores tradicionais e às normas e disposições do emprego, então, os problemas de desempenho, de competição econômica internacional, de deterioração dos centros urbanos e assim por diante, deveriam provavelmente desaparecer em grande medida. (APPLE, 1997, p. 176)

Entendida a educação e os processos de ensino-aprendizagem, também como processos do trabalho, chamamos atenção para a racionalização e operacionalização da educação pela perspectiva do mercado. Não é recente nem é novidade o papel e os impactos do neoliberalismo nas políticas educacionais, na tentativa de fazer convergir a sociedade aos interesses do capital. Nessa perspectiva, as relações de trabalho dentro do ensino são, direta e continuadamente, atingidas pela racionalização produtiva e padronização das condutas do trabalho. Apple (1997) defende que os sintomas desse processo podem ser observados: primeiramente pela fragmentação do campo produtivo, numa crescente especialização, em termos imediatos uma especialização do trabalho no campo educacional, pode produzir uma especificidade e objetividade do conhecimento que possui um valor positivo restrito.

Restrito, pois a ampliação da especialização do trabalho enseja uma ‘divisão entre concepção e execução’ retirando do trabalhador da educação a capacidade de perspectiva do ‘todo’ do processo educacional em suas relações e complexidades, inclusive como corpo social. Essa postura engendra uma compreensão da necessidade de a educação ser pensada e realizada como um todo integrado e de distanciamento de uma mercadorização do campo. Nós profissionais da educação precisamos ter claramente compreendido, em termos metodológicos suficientes, quais são as concepções de ensino postas nos currículos, ou em suas críticas e alternativas, para podermos criar condições efetivas de execução. O risco de aceitarmos uma educação progressivamente especializada é a perda de subjetividade dos objetos e objetivos da educação, numa compartimentação crescente, carente de vida e desfocada da realidade.

Em segundo lugar, a desqualificação profissional dos trabalhadores da educação e do próprio campo educacional suscita a incapacidade de gestão das próprias condições de trabalho, limitando e homogeneizando o ensino como um padrão dimensionado e metrificado. Os professores são desumanizados e subjetivados, tornam-se ‘facilitadores’ de um conhecimento simplificado, que se aproxima mais de uma condição individual e desumanizante, um produto. Com a educação racionalizada e mercadorizada, os alunos e professores se percebem como consumidores de um conteúdo, de um bem, que ao ser restringido em seu valor vem simplificando a complexidade do campo educacional e legitimando políticas de metas e resultados, em meio a um campo fortemente constituído de subjetividade. Para Apple:

Como apontamos, quando os indivíduos deixam de planejar e controlar uma grande parte de seu próprio trabalho, as habilidades essenciais para realizá-lo de forma qualificada e refletida se atrofiarão e serão esquecidas. As habilidades que os professores construíram em décadas de trabalho árduo – definindo metas curriculares relevantes, estabelecendo conteúdos, planejando aulas e estratégias instrucionais, “construindo a comunidade” na sala de aula, individualizando a instrução com base num profundo conhecimento das variadas culturas dos estudantes, de seus desejos e necessidades – estão perdidas. De várias maneiras, dada a centralização da autoridade e do controle, elas não são mais simplesmente “necessárias”. (APPLE, 1997, p. 183)

O conflito e as disputas no campo educacional são parte integrante dos processos educacionais e do ensino-aprendizagem, mas resta claro que os embates na educação brasileira vêm aumentando significativamente sobre a legislação educacional, focada pontualmente nos conteúdos do conhecimento, sobre o currículo. Claro que as compreensões sobre a dimensão curricular ultrapassaram em muito a perspectiva seletiva de conteúdos do

conhecimento específico, indo em direção à compreensão do currículo como a base do processo de produção de conhecimento. Busca-se controlar os modelos e as práticas de ensino inerentes ao ato de educar, restringindo não o conteúdo, mas os processos de ensino-aprendizagem, que se desenvolvem e se relacionam com o conhecimento universal e a experiência social. Desenvolver controles sobre os conteúdos curriculares e seus modelos de ensino é criar uma objetividade do conhecimento próxima de um saber científico específico e formal, possuidor de um caráter essencialmente técnico utilitarista, ao invés de uma educação humanista e libertadora.

Segundo Saviani (2016), a escola brasileira foi assimilando uma série de atividades culturais e conhecimentos, que se somaram aos conteúdos curriculares formais. Para o autor, essas atividades ‘extracurriculares’ somente justificam suas existências se articuladas e válidas em relação aos conteúdos formais do conhecimento científico. “Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda uma população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado”. (SAVIANI, 2016, p. 05). Nesse sentido, Demerval Saviani aponta com clareza a transformação do perfil tradicional da escola brasileira, que em muito se abriu aos contextos sociais imediatos e suas demandas.

Discordando da perspectiva pontual do autor, acreditamos que as práticas e experiências sociais ou formas de conhecimento social, também sua cultura, devem integrar o currículo escolar, mediando os processos de ensino-aprendizagem, permitindo que os conhecimentos científicos essenciais do conhecimento humano sejam mediados pelas realidades e interesses daqueles que serão ensinados. Especificamente, porque em primeiro lugar o conhecimento deve produzir as ‘condições de partida’ da percepção e da mudança social. Segundo, porque, didaticamente acessar os conhecimentos científicos pela experiência social amplia as condições didáticas e abstrações cognitivas dos alunos e alunas em direção aos conteúdos científicos.

Outras considerações poderiam ser feitas; entretanto, a ideia que desejamos evidenciar particularmente é que o campo escolar, como já dito, abriu-se para as novas questões e problemas sociais, e isso vem impactando significativamente a política social tradicional. Caracterizado fica, se percebermos que por diversas perspectivas e momentos a escola vem sendo fortemente criticada, indiretamente em seu currículo, mas especificamente em seu papel. A questão não é o currículo formal, o conteúdo específico em si, mas o que vem se fazendo com a educação brasileira. São os resultados de uma ressignificação dos saberes

escolares em direção à compreensão da cidadania e a própria socialização do conhecimento que produz transformações e equivalentemente reações, ampliando as disputas e o conflito.

No entanto, é necessário também não perder de vista que os conhecimentos desenvolvidos no âmbito das relações sociais ao longo da história não são transpostos direta e mecanicamente para o interior das escolas na forma da composição curricular. Isto significa que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isto implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. E o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, é o que convencionamos chamar de “saber escolar”. E é nessa condição que os conhecimentos sistematizados passam a integrar os currículos das escolas. (SAVIANI, 2016, p. 04)

Para Apple (2006), a natureza do conflito se encontra sistematizada na ideia de hegemonia, compreendida aqui por sua perspectiva cultural, e em proximidade ao ensino e a escolarização, dada a condição natural de percepção do conhecimento como cultura, tanto em sua manutenção, como em sua mudança. Na atualidade, as disputas hegemônicas e os conflitos de classe, materializados no campo cultural, diluíram-se no corpo social e sutilemente passaram a construir consensos sociais a partir dos parâmetros do mercado, da técnica e da racionalização. O que buscamos evidenciar é que a escola se constitui num campo de conflito mitigado, pelos interesses e grupos sociais, onde as disputas hegemônicas deram lugar a complacência e às expectativas de acesso ao mercado e ao consumo.

Evidentemente que dentro do mercado de capital moderno a cidadania passa efetivamente pelas condições de produção, o acesso ao mercado e as condições de bem-estar, que convergiram interesses quanto às possibilidades de ascensão social, notadamente pela ampliação do sistema educacional nacional e o significativo processo de inclusão resultante. Michael Apple explica que dentro dos novos consensos culturais, mediados pela escola, os conflitos hegemônicos deslocam-se do campo social amplo e se cristalizam no espaço escolar, o consentimento para com a formalização/controle do conhecimento é negociado a partir das possibilidades de ascensão limitada postas na educação.

Isso exige que as instituições, as regras do senso comum e o conhecimento sejam considerados como relativamente pré-dados, neutros e basicamente imutáveis, porque todos continuam a existir por “consenso”. Assim, o currículo deve enfatizar as afirmações hegemônicas, que ignoram o verdadeiro funcionamento do poder da vida cultural e social e que apontam para a naturalidade da aceitação, para os benefícios e para uma visão positivista, na qual o conhecimento está divorciado dos reais atores humanos que o criaram. (APPLE, 2006, p. 126)

O resultado do consenso dentro da escola construiu uma ideia de equilíbrio entre as demandas sociais e o processo educacional mediado. Esse equilíbrio tênue é contramedido por uma perspectiva de isolamento e isonomia que mascara o conflito, legitimando o equilíbrio interno, precisando se manter estável a fim de receber a cumplicidade do sistema. Nessa condição a escola, ao isolar-se também para as políticas educacionais, diminui os impactos políticos/ideológicos dos programas de governo, reforçando o pacto interno. “O isolamento tem servido para defender a escola contra caprichos e modas passageiras que podem causar um efeito destrutivo à prática educacional.” (APPLE, 2006, p. 126)

Essa política de distanciamento e preservação exercida pela escola acaba por criar também um isolamento da sociedade, obliterando qualquer demanda ou perspectiva de integração, com sérios impactos para a produção do conhecimento. Como resultado desse comportamento, surge um currículo internalizado, denominado de ‘currículo real’, “isto é, as normas e os valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados, nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos” (APPLE, 2006, p. 127). O currículo real não é um conhecimento curricular formal, mas em geral a apropriação de ideias, conceitos e categorias adquiridas e reproduzidas no cotidiano escolar, são também práticas e ações administrativas, de ensino, ou de socialização ou mesmo uma reação.

Todo esse processo ‘informal’ de saber/fazer se apresenta de forma reativa aos espaços, limites e imprecisões que a ideia de consenso constrói dentro da escola, longe de equilibrar os mecanismos de estabilidade interna, o jogo do currículo real é parte integrante de uma tensão cambiante mediada nos extremos do conflito. Em termos escolares, não temos exclusivamente silêncios sobre o conflito, como parte da escola e como constitutivo social, temos sim uma negação/condenação do conceito de conflito como possibilidade de construção do conhecimento. O reconhecimento do conflito dentro da escola desvelaria o tênue equilíbrio e isolamento da escola, ou sua percepção, o que na prática reconstruiria as relações de saber/poder e, sobretudo, colocaria porta adentro da escola tudo aquilo que ela vem se esforçando para deixar do lado de fora, seja a política, seja uma nova consciência histórica do ensino-aprendizagem.

O modo como se lida com ele ajuda a fixar a noção de como o aluno sente os meios legítimos de buscar recursos dentro de uma sociedade desigual. Isso é especialmente importante nas áreas urbanas e das classes trabalhadoras. Pode ser um tanto quanto imperativo que os alunos de áreas urbanas e da classe trabalhadora, entre outros, desenvolvam perspectivas positivas em relação ao conflito e a mudança, perspectivas que os capacitem a lidar com as realidades políticas e dinâmicas de

poder complexas e em geral repressivas de sua sociedade de maneira que se preste menos a preservar os modos institucionais atuais de interação. (APPLE, 2006, p. 127)

Dentro da perspectiva de uma ‘aprendizagem incidental’ do processo educacional, ou mais precisamente de uma perspectivação do político dentro da escola, todos os participantes da escolarização conseguem perceber e localizar os contextos políticos de ação e resistência presentes no cotidiano escolar. Essa percepção muito pouco formal do conhecimento acaba por preparar os entes escolares em seus graus e diferenças a reagir, apropriar-se de e ressignificar o conhecimento dentro dos limites do interesse e possibilidades de ação imediata. Em termos práticos, as estruturas conceituais do conhecimento criam atitudes morais críticas de percepção da realidade, quando não acabam por transformar o objetivo educacional do consenso. Mais que o conteúdo curricular, o que se percebe é a apropriação das relações de poder, produzidas dentro da escola, para fins mais imediatos de reconhecimento, empoderamento e transformação.

As grandes questões ideológicas de outrora, que também impactavam os processos de ensino-aprendizagem e justificavam certo ‘*establishment*’, foram pulverizadas em diversas questões, problemas e programas, que acabaram por redimensionar as condições de produção de consenso dentro da escola. As disputas de capital político na escola aumentaram frente a novas questões e empoderamentos em maior diversidade, esvaziando dessa forma os mecanismos de controle e ação tradicionais da escola. A incapacidade de lidar com questões conflituosas da sociedade em termos educacionais produziu contextos de ensino-aprendizagem repletos de irrealidade e marginalização; isso posto pela própria dinâmica do consenso, pois ao reproduzir as condições próprias, também negando o conflito como condição social imanente, naturalmente excluem-se parcelas minoritárias do debate, do processo decisório e dos capitais políticos inerentes. Em resultado o “paradigma assume a existência de valores sociais, uma combinação perfeita entre a consciência ideológica dos intelectuais e a exigência de serem criadas as mesmas categorias hegemônicas nas crianças.” (APPLE, 2006, p. 136)

A proposta ensejada defende uma mudança conceitual profunda, na ideia e na abordagem do currículo como mediador do conhecimento. A proposta paradigmática busca romper com uma idealização estável e concordatária das relações sociais reproduzidas dentro da escola, pois ao retirar o conceito de conflito dos conteúdos do conhecimento e da metodologia de ensino, busca-se reproduzir um esvaziamento das questões sociais pertinentes à educação, bem como validar uma visão niilista dos processos sociais. Em parte, as sucessões

curriculares em seus programas não superam as concepções aceitas da escolarização; agem sobre seu conteúdo e não abordam concepções alternativas do campo educacional. A falta de uma discussão, compreensão e domínio sobre o currículo por parte da escola e a minimização dos contextos sociais conduz na prática à visão estática da sociedade.

Tenho proposto uma perspectiva alternativa sobre a presença e os usos do conflito nos grupos sociais. É possível que ele seja usado como um fundamento mais objetivo para a elaboração de currículos e orientação de ensino, de forma que os alunos que se deparam com um currículo oculto mais estático possam contrabalanceá-lo em certa medida. O enfoque explícito no conflito como uma categoria legítima de conceitualização e como uma dimensão válida e essencial da vida coletiva poderia capacitar os alunos a desenvolver uma perspectiva política e intelectual mais viável e potente e, a partir da qual, possam perceber sua relação para com as instituições econômicas e políticas existentes. No mínimo, tal perspectiva daria a eles uma melhor compreensão das pressuposições ideológicas que atuam na estruturação de sua própria atividade. (APPLE, 2006, p. 142)

As consequências do mascaramento dentro de um pretenso consenso determinam a relação curricular do conhecimento e as práticas didáticas metodológicas existentes nos contextos de escolarização, legitimando uma continuidade e um distanciamento das questões sociais. Ao mesmo tempo neutralizam e ou limitam as possibilidades de reflexão e internalização consequente por parte dos alunos de suas vidas. “Tal envolvimento pode capacitar os alunos a enfrentarem e amplificar alguns insights fundamentais acerca de sua própria condição e liberdade.” (APPLE, 2006, p. 144). Isso ocorre pela tradição seletiva do conhecimento e pelas agendas culturais e econômicas, vinculadas aos interesses do capital, instituído num discurso hegemônico que acaba por definir os espaços escolares. Se os conteúdos culturais reproduzem os interesses estruturais de uma sociedade, não diferentes seriam os conteúdos escolares; e contrariamente, a escola e as formas de produção do conhecimento escolar deveriam ultrapassar a mera compreensão de uma realidade e sim transformá-la. Questionar o currículo escolar é buscar compreender suas possibilidades de mudança e não de manutenção. A perspectiva dialética do conflito deve ser retomada erodindo o consenso social e sua falsa premissa, sobre a ideia de hegemonia. A dialética do conflito pode restaurar uma visão ética, estética, cultural e econômica de uma nova educação, onde as dimensões do currículo refundem as perspectivas epistemológicas e ideológicas da educação.

Salvo melhor juízo, a polarização do debate sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os rumos da educação brasileira equivalem aos diferentes projetos educacionais, e às forças que se opõem em termos político-ideológicos. Não sem tempo nos apercebemos do espaço escolar como um mecanismo de ação em movimento. Nesse sentido,

a descontinuidade e alternância nos modelos educacionais na história brasileira podem ser percebidas como uma estratégia clara de ruptura e exceção. A indefinição continuada das propostas educacionais não pode ser pensada inocentemente como ausência e ruptura, pois elas vêm produzindo resultados específicos, bem como favorecendo grupos, sem construir mudanças concretas e significativas. Em contrapartida, quando a escola e a educação em seu sentido mais amplo, interferem diretamente nas estruturas políticas e culturais, forçando espaços, clamando mudanças, tudo dentro da escola passa a ser questionado.

No capítulo seguinte, analisamos os processos de construção e transformação do campo curricular no Brasil a partir da década de 1980, em função das profundas mudanças sociais e seus impactos nos projetos e legislações curriculares nacionais. Também analisaremos comparativamente os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Paranaenses, naquilo que se distinguem e aproximam, apontando suas relações com as práticas de ensino. Por último, as dimensões da cultura escolar e cultura histórica presentes na educação se colocam em perspectiva, em relação à produção e reprodução do conteúdo escolar.

3 O PROCESSO E CONSTRUÇÃO DO CAMPO CURRICULAR

O conhecimento nunca é neutro, nunca existe numa relação empírica e objetiva com o real. Conhecimento é o poder e a circulação do conhecimento é parte da distribuição social de poder. O poder discursivo para construir uma realidade do senso comum, que possa ser inserida na vida cultural e política, é central na relação social de poder. O poder do conhecimento precisa ser exercido em duas dimensões. A primeira, para controlar o “real”, para reduzir a realidade ao que pode ser conhecido, o que implica produzi-la como um constructo discursivo cuja arbitrariedade e inadequação precisam ser disfarçadas tanto quanto possível. A segunda, é fazer com que esta realidade discursiva (e, portanto, sócio-política) construída seja aceita como verdade por aqueles cujos interesses poderão ser negados ao aceitá-lo. O poder discursivo envolve um esforço tanto para construir (um sentido de) realidade quanto para fazer circular tal realidade, tão ampla e tranquilamente quanto possível por toda a sociedade. (JOHN FISK *apud* APPLE, 1997, p. 72)

Objetivamente, é através do currículo que as dimensões políticas e culturais são produzidas e reproduzidas em sociedade, conformando e transformando o campo social em seu processo. Para a sociologia do currículo, os aspectos sociais do conhecimento são ‘fatos’ reais impregnados de valores e ideologia, ao mesmo tempo em que são lugares de intensas disputas entre grupos elitizados e subalternos, governos e sociedade civil, maiorias e minorias de qualquer condição ou origem. Entretanto, a relação entre currículo e a cultura social não pode ser vista como uma estrutura mecânica equivalente, já que os processos de disputa pelos capitais culturais se apresentam em constante dialogia e sucessão. Essa disputa ao redor do currículo confere ao campo curricular um atributo político significativo e relativa autonomia, tanto em termos de conteúdo como reação, em relação a práticas pedagógicas, onde todo esforço de criação em direção ao consenso gera uma força contraditória e distinta. “Qualquer análise das maneiras pelas quais o poder desigual é reproduzido e discutido na sociedade não pode deixar de levar em conta a educação.” (APPLE, 2006, p. 7)

Mesmo o currículo, pensado como conhecimento oficial, não pode ser entendido especificamente como conteúdo formal/oficial, distante da ação ou intervenção de outras instituições, produtoras informais de conhecimento, grupos sociais não institucionais, mesmo a própria escola e professores em função da relação experiência/resistência que ensejam em suas práticas de ensino ou perspectivas educacionais. Ainda que a ação institucional direta dos programas educacionais governamentais tenha grande influência e autoridade legal em relação aos conteúdos curriculares, regime de trabalho docente, expectativas de ensino e aprendizagem, não podemos desconsiderar a significativa força/contribuição dos contextos não oficiais de produção de conhecimento.

Nesse sentido o conceito de ‘cultura escolar’ permite-nos observar a escola em sua complexidade, sem fragmentar a constituição do campo escolar e a produção/reprodução do conhecimento a partir de um conhecimento oficial e social. As análises contemporâneas da cultura escolar vêm contemplando abordagens multiperspectivadas em função da própria amplitude e complexidade do conceito: “uma primeira, antropológica, de transmissão dessa cultura às jovens gerações; uma segunda, sociológica, de distribuição às diferentes classes sociais; e uma terceira, pedagógica, de ensino propriamente dito aos alunos” (JACQUET-FRANCILLON, 2011, p. 156). Para Halbwachs (1997 *apud* JACQUET-FRANCILLON, 2011). A cultura escolar, sob a perspectiva antropológica, pode ser entendida como uma ‘memória histórica’ de caráter coletivo, onde as lembranças impessoais se articulam e orientam a própria consciência, a percepção e a ação de interesse substanciada. Essa memória coletiva escolar engloba e integra tanto o currículo formal quanto informal, e de certa maneira se torna um mecanismo de mediação orgânico do conhecimento e reconhecimento das formas e conteúdos escolares.

A estrutura social de uma sociedade e a maneira como o ensino é estruturado – a maneira como ele passa de mãe para filha, de pai para filho, do irmão da mãe para o filho da irmã, do xamã para o aprendiz, dos especialistas mitológicos para os especialistas práticos – determinam, muito além do real conteúdo do ensino, como iremos aprender a pensar individualmente e como o estoque daquilo que foi aprendido, a soma total das partes separadas de habilidades e conhecimento [...] é compartilhado e utilizado. (MEAD, 1964, p. 79 *apud* GOODSON, 2008, p. 141)

O caráter antropológico da cultura escolar possui como um de seus constitutivos a perspectiva de preservar o estado da arte e do espírito humano, utilizando-se do passado e do presente como um mecanismo estético de validade e identificação. Isso não impede que a própria produção de um conhecimento escolar específico se desenvolva e se transforme indefinidamente, até mesmo rompa com o culturalmente aceito, mas sempre a partir de uma experiência significativa que se torna premissa, na sucessão da necessidade de orientação individual, de grupo, social. Por outro lado, a cultura escolar socializa o conhecimento escolar, tanto em sua condição científica como em sua experiência vivida, construindo então uma identidade coletiva. O processo de socialização do conhecimento, e mais amplamente uma cultura escolar, age de formas distintas, construindo papéis e lugares para e com a comunidade escolar, sejam os alunos, professores e a administração escolar em seus vários níveis, sejam os pais e a família de uma forma mais ampla, observadas também as mudanças do modelo de família. Essa memória coletiva também sustenta a autoridade e validade da cultura em relação ao conteúdo curricular, práticas e metodologias escolares aprendidas na

escola. “Nossa memória não se apoia na história aprendida, mas na história vivida” (HALBWACHS, 2003, p. 78-79). Conjuntamente constroem a autoridade individual dos professores que ao apropriarem-se do conhecimento universal equiparam os atributos científicos e universais do conhecimento.

Em termos sociológicos a cultura escolar reproduz dentro da escola os contextos sociais, valores e interesses nos quais está inserida ou representada. Esse processo não é neutro nem tampouco desinteressado, marcando fortemente as ações e interesses em níveis individuais ou de grupo; não é exclusivamente uma posição política, é também uma estratégia de controle, ascensão e mobilização, um agenciamento dentro da estrutura escolar que se traduz em espaços de reprodução.

Quando a cultura escolar torna-se o operador da mobilidade geral que luta para que a divisão social não esteja mais fundamentada nos status atribuídos (ascription), mas nos status adquiridos (achievement) no final de uma trajetória individual, a transmissão cultural é dissimulada por – e subordinada a uma transação. A relação das antigas gerações com as novas obedece a uma simples equação o conhecimento (adquirido) é igual à carreira (conquistada via diploma). (JACQUET-FRANCILLON, 2011, p. 159)

O espaço escolar brasileiro contemporâneo vem acentuando as condições de transformação e ascensão dos tecidos sociais tradicionais, onde os critérios de êxito e sucesso profissional deslocaram-se de uma ‘natureza social’ para um processo de diferenciação em ‘níveis escolares’. A natureza em seu lugar de nascimento não mais garante acesso ou sucesso social, o nivelamento que a escolarização promove vem deslocando lugares, desconstruindo práticas tradicionais na educação e modificando consideravelmente a cultura escolar. Parte do processo de transformação das estruturas sociais dentro da educação brasileira se reconhece pela mudança do Art. 4 da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, pela Lei 12.796/13. Em sua nova redação a obrigação do Estado em oferecer a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio” deu lugar a uma ‘universalização do Ensino Médio gratuito’, ampliando e consolidando a educação básica nacional, e elevando-se gradualmente o padrão de escolaridade.

Da mesma forma políticas afirmativas, como cotas raciais e a reserva de percentuais de vagas universitárias para alunos e alunas de escola pública, somadas aos novos critérios de conhecimento do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio –, modificaram a significação do tipo de conhecimento científico escolar em direção a um modelo de conhecimento e valorização mais próximos do social, ou das experiências sociais, nas quais os escolares estão inseridos. Essas novas posturas e diretrizes da educação brasileira romperam com as

estruturas e perspectivas educacionais anteriores, forçando a mudança e nesse processo construindo uma dialogia e uma resistência dentro e fora da escola.

Trata-se de uma obrigação fluida, de pouca força impositiva e, em decorrência, de lenta e limitada aplicação, sobretudo, em um contexto como o brasileiro marcado pela lassidão histórica do Estado no campo prestacional dos serviços de educação obrigatória. Em 2009, a ideia de progressividade de oferta de Ensino Médio público e gratuito foi substituída pela universalização, com redação dada pela Lei 12.061/09. (CARNEIRO, 2015, p. 103)

Na mesma direção o ensino superior brasileiro sentiu a força da transformação e das demandas que se apresentavam. O perfil da universidade brasileira mudou consideravelmente nos últimos 10 anos. A ampliação do acesso ao ensino superior de uma quantidade e diversidade étnica, racial, sexual e mesmo política ou apolítica impactou os modelos tradicionais de ensino/aprendizagem, avaliação, representação e os próprios espaços políticos institucionais. Em todos os níveis da educação brasileira as pressões sociais de novos empoderamentos e agenciamentos se apresentam, modificando modelos tradicionais e conservadores, alterando as relações de poder e hierarquias históricas e socialmente construídas.

Na perspectiva pedagógica o papel das instituições ou estruturas oficiais se apresenta de forma mais concreta e impositiva, já que o conteúdo, programas, currículo, disciplinas e fases escolares resultam em uma escolaridade específica, descrevendo e determinando o campo escolar e influenciando diretamente a cultura escolar. Essa regulamentação e curricularização acaba por implementar todo um fazer educativo, uma prática escolar reproduzida continuadamente, que acaba por criar um ‘habitus’ (BOURDIEU; PASSERON, 1982) determinando modos de pensar e de fazer, fundamentais para garantir a reprodução e aceitação de um capital cultural. “Dessa forma, a aquisição da cultura escolar cria aptidões, mas também atitudes, ou seja, virtudes, gostos, estilos, estados de espírito, etc., que formam ou supõem formar a personalidade intelectual e moral do aluno” (JACQUET-FRANCILLON, 2011, p. 156).

Dentro do campo pedagógico em sua relação com a cultura escolar é que podemos perceber uma das mais significativas mudanças na estrutura curricular moderna. Segundo Jacquet-Francillon (2011), contemporaneamente o currículo rompeu com a tradição, modelo e estrutura clássica de ensino, sobretudo em relação ao elitismo e tradicionalismo educacional, com o qual iniciava estudantes nos conhecimentos eruditos e escolásticos por um lado e, por

outro, reproduzia uma ordem privilegiada e integrada por equivalerem-se de um mesmo conhecimento distintivo.

O antigo sistema de antiguidades, da latinidade e da retórica, valorizava na Antiguidade um passado – real ou místico – que designava um momento de origem e sobretudo de perfeição das obras, que as gerações adultas estavam habituadas a conservar e a transmitir. A história literária, até os anos de 1960, também estava ligada ao Grande Século. Atualmente, enquanto existe uma preocupação com o “sentido dos saberes”, a cultura escolar está vinculada ao presente, para não dizer à atualidade, exigindo uma pertinência imediata e habitual de seus objetos. (JACQUET-FRANCILLON, 2011, p. 160)

A presentificação e preocupação do conhecimento oficial da cultura escolar com o cotidiano educacional se materializaram nos maiores exemplos e perspectivas de transformação e resistência das políticas educacionais modernas no ocidente, tendo em vista a funcionalidade dos modelos educativos que, voltados para o presente/futuro, forçaram a educação tanto em nível como em modelo. No Brasil, não diferentemente, mobilizaram-se os capitais e interesses culturais/sociais que nas décadas de 1990 e 2000 ensejaram uma mudança de perfil, objeto e perspectiva. O processo de transformação das políticas educacionais brasileiras vem apresentando, em parte, uma similaridade e reflexo dos contextos educacionais ocidentais, as intensas mudanças e desenvolvimentos tecnológicos e seus equivalentes econômicos. As necessidades de compreensão e conhecimento também se traduziram em novos capitais políticos e culturais, que podem ser percebidos nas lutas curriculares e de programa que vemos nas escolas brasileiras e nas tentativas de grupos políticos partidários de controlar os capitais educacionais, mobilizando conteúdos e formas de pensar.

Nesse sentido a mudança pode ser percebida como causa e reflexo no campo social porque eleva o nível e padrão de escolaridade dos brasileiros, contribuindo para a elevação da capacidade comprensiva do político em termos gerais. No campo cultural as mudanças escolares reposicionam os indivíduos em relação às diversidades, lugares e linguagens, aumentando as capacidades de compreensão, relação e transformação dos espaços sociais e de si mesmos. Em termos econômicos, o resultado prático do conhecimento agregado e qualificação vêm preparar tecnicamente o indivíduo em conformidade com as novas formas produtivas e tecnologias envolvidas nos meios sociais, equivalendo o conhecimento aos potenciais produtivos exercidos.

Respaldando essa perspectiva, os princípios e finalidade da LDB em seu artigo 35 e a Resolução nº 04/10 CNE definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação

Básica: a) preparo básico para a cidadania e o trabalho; b) a formação ética e estética do aluno associada ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; c) o desenvolvimento do aluno como pessoa humana; d) a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção contemporânea; e) a aquisição de competências e habilidades para continuar aprendendo ao longo da vida.

Esse feixe de finalidades transforma o Ensino Médio em uma etapa escolar indutora de abertura para a vida adulta e para o mundo do trabalho e, como ponto de culminância da Educação Básica, potencializa o processo de internalização de vivenciamento dos princípios-pilares do conhecimento, na feliz formulação de documento da Unesco (1988): Aprender a Conhecer/ Aprender a Viver Juntos / Aprender a Fazer / Aprender a Ser. Estes caminhos da aprendizagem interagem, são interdependentes e se alicerçam em uma concepção de totalidade dialética do sujeito. (CARNEIRO, 2015, p. 105)

O conhecimento, e nesse sentido, o conhecimento oficial, manifestado através do currículo, opera sob duas perspectivas distintas e articuladas. Como já citado: A primeira, para controlar o “real”, para reduzir a realidade ao que pode ser conhecido, o que implica produzi-la como um constructo discursivo cuja arbitrariedade e inadequação precisam ser disfarçadas tanto quanto possível. A segunda é fazer com que esta realidade discursiva e, portanto, sociopolítica construída seja aceita como verdade por aqueles cujos interesses poderão ser negados ao aceitá-lo. Também não podemos deixar de perceber que a priori o currículo, como prescrição, não se efetiva sistêmica e integralmente a partir de sua homologação. Diversos filtros, resistências, interesses e ausências refratam e reelaboram as políticas educacionais, seja através da dialogia em comparação a outros modelos educacionais, seja pelos próprios limites dados pelos projetos políticos inerentes aos programas educacionais, ou ainda pela experiência e pragmatismo dos docentes em perceberem a sucessão continuada e pouco eficaz das políticas educativas nacionais. Senão vejamos:

A outra característica estrutural da política educacional brasileira, que opera como um óbice ao adequado encaminhamento das questões da área, é a descontinuidade. Esta se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na plethora de reformas de que está povoada a história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional. (SAVIANI, 2008, p. 221)

Na tentativa e sucessão das políticas educacionais resta como saldo uma ausência e um sentimento de provisoriação e adaptação do currículo, mediado e compensado pela cultura escolar e por um currículo oculto. Não diferentemente de outras sociedades ocidentais, também a educação brasileira se constituiu de forma gradual, reproduzindo as características da formação de um estado nacional, em suas próprias conjecturas e conformações escolares. No caso brasileiro, o monopólio e o elitismo educacional criaram as condições de partida do modelo educativo brasileiro. A educação pública, como a conhecemos, deu seus primeiros passos durante a Primeira República Brasileira, adquirindo corpo e conteúdo curricular.

Pouco a pouco, a acepção de escola pública ganha significado específico que envolve modos próprios de lidar com a temporalidade e com a demarcação dos espaços: organizam-se horários, dividem-se os tempos das matérias, os alunos são classificados por níveis de aprendizado e por critérios etários, há o tempo do calendário, o tempo das festas escolares [...] há uma programação sistemática para trabalho semanal, mensal, bimestral. (BOTO, 2015, p. 313)

A educação pública brasileira também refletiu e produziu uma audiência e agenda política posta dentro do currículo, organizando os conteúdos escolares, os níveis de ensino e o trabalho docente, exprimindo e concretizando uma intencionalidade nos programas ou modelos educacionais. Nesse sentido não podemos compreender o sistema de ensino sem compreender os governos aos quais se relacionam. Essa premissa tem uma validade limitada, pois também não podemos imaginar que uma análise governamental permita em equivalência compreender os processos educativos e as escolas de cada época. As recentes mudanças no mundo contemporâneo suscitam o debate educacional e a própria escola a uma reflexão quanto a seus papéis e limites, a obsolescência tecnológica, os multiculturalismos, a crítica aos governos nacionais e seus modelos educacionais ante a crise da modernidade e a ascensão da pós-modernidade. Essas questões não se aplicam exclusivamente aos modelos de ensino e aos sistemas escolares, são também temas centrais para a Sociologia da Educação, preocupada e em atenção às mudanças do campo e à necessidade de objetividade na pesquisa educacional.

Para Young (2010) a Sociologia da Educação vem perdendo sua capacidade de produzir sínteses explicativas sobre o ensino, pois reproduziu dentro de seu campo de pesquisa as demandas e problemas da educação moderna, fortemente influenciada pelo mercado, pelo relativismo educacional ou pelas tendências educacionais que surgiram aqui e ali. A Sociologia da Educação deve retomar a condição propositiva sobre o campo educacional, assim como o fez pioneiramente nos anos de 1970 na Inglaterra. Parte desse processo exige que a Sociologia da Educação desenvolva uma teoria do conhecimento que ao

considerar a relação da produção do conhecimento como um produto social e histórico, não se submeta aos seus critérios geradores. “Deste ponto de vista, a educação, o currículo e até o próprio conhecimento tornam-se meios para se atingir um fim e não constituem fins em si mesmos.” (YOUNG, 2010, p. 62)

Na base dessas questões encontra-se a ideia problemática de que o conhecimento e as condições de produção do conhecimento sejam percebidos exclusivamente como o resultado de interesses. Consequentemente, aceita a premissa, não teríamos no conhecimento sua validade, somente ‘interesses diferentes’ dados e criados em condições específicas e em transitoriedade. “Podemos chamar a isto o “dilema educacional” – ou o currículo é um dado, ou resulta inteiramente de lutas de poder entre grupos que apresentam diferentes argumentações para incluírem o seu conhecimento e excluírem o dos outros”. (YOUNG, 2010, p. 75). Propositivamente Michael Young sugere uma abordagem ‘sociorrealista’ intrinsecamente ligada às epistemologias do conhecimento, perspectivadas pelas noções históricas presentes na relevância, experiência e centralidade da aprendizagem no aluno quando das escolhas curriculares. Na autonomia do currículo em certa relativização às demandas políticas e econômicas. Por uma avaliação curricular equilibrada entre objetivos, superação social, ampliação participativa, e por outros aspectos e interesses cognitivos postos na produção, aquisição e transmissão do conhecimento. Reorientar os debates e os padrões curriculares para a identificação dos interesses cognitivos e de grupos de interesse específico, distanciando-se da quantificação de dados educacionais e processos avaliativos de resultado.

3.1 AVANÇOS, RECUOS E POSSIBILIDADES NO CURRÍCULO CONTEMPORÂNEO

O período de reabertura política no Brasil ao final dos anos 1980 construiu dentro do campo educacional, e não diferentemente dentro da disciplina de História, uma renovação curricular e didática do conteúdo e da metodologia do ensino escolar de História. Todo um contexto de transformação, conquistas e diversidade social se apresentou, exigindo mudanças e construindo novas realidades que se fizeram fortemente presentes na educação e nas escolas. Para a História, tanto em sua pesquisa como no seu ensino essas mudanças foram muito mais amplas e significativas, dada a substituição da disciplina ‘História’ no currículo escolar nacional pela disciplina de ‘Educação Moral e Cívica’ (EMC), equivalentemente para o Ensino Fundamental, ‘Organização Social e Política Brasileira’ (OSPB) para o Ensino Médio e Científico, e nas universidades paranaenses a disciplina de ‘Estudos dos Problemas Brasileiros’ (EPB).

A reabertura política permitiu um novo campo de criação e possibilidades para a educação nacional, como também para o ensino de História. Durante os 30 anos posteriores, segundo Guimarães (2012), a disciplina de História voltou a fazer parte do currículo obrigatório do Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo o país. Gradualmente as licenciaturas ‘curtas’ de História foram extintas, bem como a possibilidade de professores de outras áreas do conhecimento lecionarem os conteúdos específicos da disciplina. A criação em 1985 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) em 2000, em articulação com as comissões avaliativas externas dos conteúdos específicos de ensino obtiveram resultados significativos.

A promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394/96, dentre diversas críticas e conquistas, assegurou um avanço em termos educacionais. “A Lei da Educação deve trazer certeza e ordem de um lado e, de outro, deve ser mediadora entre as imposições da estabilidade e as exigências da evolução social. Mas deve, sobretudo, ser um roteiro seguro de conceitos, caminhos, condutas e conclusões” (CARNEIRO, 2015, p. 27). Dentro de diversos pontos destacou o direito e acesso gratuito ao Ensino Fundamental; estipulou as funções específicas e comuns a respeito da educação em relação aos governos federal, estaduais e municipais; determinou os papéis e atribuições diretas entre os níveis de escolarização entre as escolas, faculdades e universidades, bem como suas respectivas cargas horárias mínimas. Também aponta as funções e obrigações específicas dos profissionais da educação em sua atuação e de forma mais objetiva apresenta a nova Diretriz Curricular Nacional (DCN).

Toda a legislação educacional brasileira é, em grande parte, reflexo dos contextos sociais em suas disputas. Longe de estreitar o debate dentro da ‘luta de classes’, em verdade a relação entre os campos político-sociais e a educação é notadamente equivalente. Não diferentemente, diversos campos da pesquisa e da teoria educacional perspectivavam seus estudos e reflexões sobre a educação a partir dos estatutos legais. Segundo Saviani (2013), recentemente a pesquisa educacional vem abandonando uma visão essencialmente oficial da educação em seus processos, adotando os contextos sociais como base analítica dos processos de mudança educacional.

No que concerne especificamente à educação, as constituições brasileiras foram incorporando, ao longo do tempo, conquistas tênuas dentro de um ritmo historicamente lasso, como, de resto, foi todo o processo brasileiro de aproximação entre direitos políticos e direitos sociais. No fundo, estivemos, sempre, distanciados da cidadania como categoria estratégica de construção do cotidiano. Na verdade, somente a partir de 1948, com a Carta de Direitos da Organização das Nações

Unidas (ONU), é que grande parte de países como o Brasil se deu conta de que todos serão iguais perante a lei, de fato, à medida que todos tiverem direito ao trabalho, à moradia, à saúde, à educação, à livre-expressão, a uma vida digna, enfim. (CARNEIRO, 2015, p. 28)

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a partir dos anos 2000 se sucederam em níveis estaduais e municipais adequações legais e curriculares postas, também para a disciplina de História, refletindo e propondo uma série de inovações educacionais e demandas sociais. De forma geral a contribuição dos PCNs em relação à educação se encontra na defesa dos direitos universais, destacando-se os princípios de dignidade humana, igualdade de direitos, participação e corresponsabilidade social e o direito natural à cidadania. Os PCNs também contribuíram significativamente quando propuseram a criação dos ‘temas transversais’, conhecimentos comuns presentes nas diversas disciplinas que compõem o currículo formal. Esses ‘conhecimentos comuns’ buscavam integrar o conhecimento científico específico de cada disciplina escolar aos direitos e demandas sociais inerentes à sociedade dentro de uma perspectiva educacional.

Sem dúvida a eleição de temas transversais tais como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo e pluralidade cultural, dentro do processo educacional, ensejaram a transformação de uma educação tradicional em direção a um processo formativo mais próximo da realidade social e dos contextos sociais imediatos à escola. No mesmo sentido a disciplina de História, como área do conhecimento, foi uma das que mais impactos e benefícios colheu desse processo, reproduzindo direta ou indiretamente os temas transversais dentro dos conteúdos curriculares, dada a especificidade disciplinar e a natural condição do homem como objeto da história no tempo.

Parte desse processo também pode ser percebido claramente na promulgação da Lei 10.639/2003 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, alterando o texto original da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e tornando obrigatório o estudo da História Africana e sua cultura. Dentro dos mesmos contextos de reconhecimento dos direitos individuais e da representatividade da diversidade étnico-racial brasileira, aprovou-se em 10/03/2008 a Lei n. 11.645, estipulando a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história indígena nacional. Consequentemente a criação de dispositivos legais obrigatórios específicos, além de reconhecer a cultura e a importância histórica dos povos negros e indígenas, forçou espaços dentro dos currículos de História.

Reconhecidas as demandas negra e indígena de nossas alunas e alunos, mas principalmente esse ‘reconhecer-se’ a presença dentro das escolas e dos livros didáticos, exigiu paralelamente novas metodologias e didáticas de ensino, refletindo diretamente os novos arranjos políticos, e dinâmicas sociais em mudança. Os novos lugares são resultado de um processo de luta, resistência, representatividade e emancipação que tem na escola, no currículo e no livro didático significativa evidência. Essas mudanças atingem e alteram as taxas de poder social, produzindo novos contextos de mudança e reações sistêmicas.

Nos encontros-oficinas fica exposta a consciência de que a história experimentada e padecida pelas classes sociais, pelos trabalhadores, pelos coletivos étnicos, raciais, sexuais, é uma história de imposição de um lugar de inferioridade em um sistema de classificação social, política, econômica e cultural (até pedagógica), inseparável de uma classificação étnica, sexual e racial. Mas também como reação. Podemos identificar uma longa história de resistência a esse padrão de classificação/interiorização, subalternização. Nos encontros e na diversidade de ações coletivas fica exposta a consciência de que nesse sistema de classificação tentaram ser construídas “educadas” identidades subalternizadas, inferiorizadas e que nos tensos processos de resistência foram construídas outras identidades coletivas afirmativas. Resistentes. Emancipatórias. (ARROYO, 2014, p. 152)

A natural condição e proximidade da História com os contextos sociais reivindicam e catalisam em si ‘um lugar’ de mudança, pois tendo no tempo uma condição e no homem um agente, corporifica o interesse do conhecimento como um processo de mudança, de crítica e de humanização. Constatamos claramente as transformações produzidas no campo educacional, especificamente nos contextos de produção de conhecimento e no próprio conteúdo do conhecimento escolar. Sobretudo as transformações nos capitais culturais que vieram a se estabelecer nas salas de aula e nos conteúdos curriculares escolares, não sem reações. Nesse sentido podemos perceber a condição de empoderamento do conhecimento histórico agindo num duplo movimento: um interno, voltado para a própria disciplina de História e seu ensino; outro, externo, vinculado aos novos personagens sociais e seus protagonismos.

Durante a reabertura política brasileira, nos anos 1990, a universidade brasileira reagiu propositivamente aos novos contextos educacionais e históricos que se apresentavam. O espaço universitário vivenciou uma das maiores mudanças representativas no campo formativo nacional, a diversidade social e étnica conquistou seu espaço político deslocando consigo suas lutas reivindicatórias. Esse contexto de mudança impactou fortemente a formação acadêmica dos professores de História; o campo historiográfico se abriu fortemente para a pesquisa educacional, do ensino e da didática da História. Diversos grupos de pesquisa surgiram ao final dos anos 1980, cuja temática circulava ao redor do ensino e aprendizagem

histórica, novas formas de produção e ensino de História modificaram significativamente o campo, exigindo novas abordagens e objetos.

Articulada a essas mudanças, consolidou-se no Brasil a realização periódica dos eventos acadêmicos da área como espaços de formação de pesquisadores e de professores: o Seminário Nacional Perspectivas do Ensino de História (teve sua primeira edição em 1988, na Universidade de São Paulo, USP/SP), o Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (Enpeh; sua primeira edição ocorreu na Universidade Federal de Uberlândia, UFU/MG) e a posterior criação da Associação Brasileira de Ensino de História (Abeh). Todas essas mudanças são frutos de um esforço coletivo de professores de História, formadores de professores pesquisadores da área de ensino de História em diferentes realidades do Brasil. (GUIMARÃES, 2012, p. 11)

A redefinição das políticas públicas reencontrou o papel fundante da disciplina de História desejosa de sua plenitude. Nesse sentido os Parâmetros Curriculares Nacionais na disciplina de História ensejaram os conteúdos e perspectivas de ensino desenvolvidas em eixos temáticos específicos. Segundo Guimarães (2012) o ensino fundamental estruturou dois eixos temáticos e suas divisões foram construídas: 1. História local e cotidiano, desdobrados em I) localidades e II) comunidades indígenas. O segundo eixo temático 2. História das organizações populacionais, também dividido em: I) deslocamentos populacionais, II) organizações e lutas de grupos sociais e étnicos e III) organização histórica e temporal. Para o final do ensino fundamental os PCNs propuseram dois eixos temáticos: 1. História das relações sociais, da cultura e do trabalho, dividida em três temáticas: I) as relações sociais, II) a natureza e a terra e III) relações de trabalho. 2. História das representações e das relações de poder, dividida em: I) nações, povos, lutas guerras e revoluções; II) cidadania e cultura no mundo contemporâneo.

Junto às indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), podemos perceber a necessidade de uma reconstrução crítica das orientações curriculares nacionais, particularmente relacionadas às experiências da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SEE/Cenp). A nova orientação metodológica do ensino de História posta nos parâmetros nacionais respondia criticamente às tradicionais visões e divisões da História, seja a perspectiva hegemônica do fato e da fonte histórica em detrimento dos contextos e possibilidades. Também podemos inferir que a divisão e o lugar da história mundial não podiam limitar-se à temporalidade e perspectiva europeia. A nova organização dos conteúdos históricos veio ao encontro da resolução de problemas práticos do ensino de História no ensino fundamental, por todo o período escolar; alunas e alunos não entravam em contato com os conteúdos históricos culturais brasileiros, exigindo-se uma mudança significativa.

Propositivamente a introdução de conteúdos e perspectivas da história nacional para as séries finais do ensino fundamental rompeu com a ausência de conteúdos e contextos históricos nacionais da seriação tradicional. Isso também buscou evitar a grande fragmentação dos estudos regionais, que apesar de importantes e imediatamente próximos aos alunos, favoreceram a compreensão histórica de suas realidades. Entretanto, pesava contra si “um velho problema em algumas realidades escolares, buscar respostas a uma questão que muito incomodava educadores: o fato de o aluno concluir essa fase da escolaridade sem ter contato com as temáticas mais amplas da História do Brasil.” (GUIMARÃES, 2012, p. 63). Evidentemente, equivaler os conteúdos da história nacional à seriação escolar permite a construção de um ensino de História mais adaptado às condições cognitivas dos alunos; ao mesmo tempo permite uma distribuição mais homogênea e constante do currículo da História. Acreditamos ser importante evidenciar que apesar das recentes mudanças curriculares nacionais nos conteúdos de História, poucas disciplinas agregam continuadamente conteúdos específicos na quantidade e diversidade histórica contemporânea. Isso cria impactos na divisão de conteúdos e seriação escolar; atinge também a produção dos livros didáticos e progressivamente limita o tempo de aula/conteúdo, dadas as divisões temáticas dos programas de História com sérias consequências na aprendizagem histórica. Dito por Halbwachs (2003), a história se assemelha aos cemitérios, sempre em busca de mais espaço.

Com o fim da disciplina de Estudos Sociais, e a retomada da obrigatoriedade do ensino escolar de História, todo um campo do ensino, da didática e da metodologia da História tornou-se uma demanda urgente, em parte pela necessidade da retomada da democracia nacional, tanto quanto da produção da compreensão da história recente do país. Paralelamente o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) propôs, avaliou e produziu livros didáticos de História, também atendendo dentro dos contextos de mudança às diversas urgências e interesses sociais represados nos anos de ditadura civil-militar. A disciplina de História como um conteúdo curricular específico exigiu da universidade brasileira a retomada da pesquisa e da investigação histórica, desenvolvendo e potencializando o campo da História em novos temas, agentes e possibilidades. Infelizmente as políticas educacionais não conseguiram aproximar de forma concreta a universidade à educação básica, esse processo de distanciamento infere forte e negativamente, tanto em relação à formação acadêmica como na prática docente. A pesquisa e o ensino têm um marcado espaço de produção e circulação pouco integrado, distante de uma política educacional de integração e proposição para os problemas do ensino de História.

Desde os anos de 1980 as mudanças curriculares e os conhecimentos e perspectivas disciplinares da história em mudança vêm alargando as concepções do processo de ensino-aprendizagem escolar. Entretanto, é dentro e fora da escola que o ensino de História vem transformando profundamente a sociedade brasileira. As reflexões, críticas, reações e espaços criados mudam as relações de um saber/poder, alteram as significações, personagens e escalas sociais; a disciplina de História como nenhuma outra, incorporou a diversidade da nação e materializou essa diferença em vontade. A prova real de tudo são as reações, críticas e poderosas interferências de gestão e conteúdo, que vêm se apresentando de forma brutal contra o ensino de História e seus professores em geral. Estamos no caminho certo, senão não tantos cães ladrariam a nossa passagem.

3.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

O contexto e as posições políticas educacionais que construíram os Parâmetros Curriculares Nacionais, oficialmente apresentados em 1997, buscaram reconstituir o campo educacional posterior à grande influência do pensamento ‘reprodutivista’. A educação nacional se viu enredada por uma poderosa crítica em direção aos currículos escolares e o próprio ensino, visto como um mero ‘aparelho de reprodução’, dentro da crítica radical do período. A reabertura política retomou o debate educacional a partir da perspectiva de superação e integração do campo educacional fortemente marcado pela influência do ‘construtivismo educacional’. “O entendimento de que a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói conhecimentos. (SAVIANI, 2013, p. 435)

Nesse sentido a teoria construtivista influenciou significativamente as reformas educacionais na América Latina, como também no Brasil, por duas perspectivas correlatas: a primeira, por ser uma antítese ao reproducionismo em termos teóricos, e a segunda, por defender uma visão educacional mais pragmática do processo de ensino. O processo de desenvolvimento das reformas educacionais nos PCNs se deu pela influência e experiência do pesquisador César Coll Salvador, professor da Universidade de Barcelona - Espanha e seu trabalho nas reformas educacionais espanholas. Para Coll, a experiência educacional do currículo deveria contemplar todos os níveis educacionais de forma integrada, baseada na aprendizagem efetiva do aluno e não nas perspectivas de aprendizagem institucionais. Parte desse pensamento pode ser compreendida na proposta desenvolvida junto aos PCNs e na

criação de ‘temas transversais’ como conhecimentos complementares transitando dentro das ciências de referência dos conteúdos escolares, integrando aspectos cotidianos e sociais aos conhecimentos disciplinares. A ideia de transversalidade do conhecimento buscava perceber a condição relacional do conhecimento e da cultura social com as ciências escolares. Construía-se um lugar de reconhecimento e validade para o conhecimento escolar, abandonando um formalismo científico, em direção às demandas sociais dos alunos e das escolas, em uma condição de ação na aprendizagem, já que o conhecimento escolar é uma parte do conhecimento individual em sua totalidade e em suas inteligências.

Em função do pragmatismo educacional e sua objetividade prática centrada na experiência cotidiana, desenvolveu-se o conceito de ‘competência’, entendido como a capacidade de operacionalização dos objetivos educacionais e não simplesmente a capacidade cognitiva imagética defendida no campo psicológico. Criticamente Saviani (2013) aponta que a ideia da pedagogia da competência impelia os indivíduos a uma adequação às normas dos sistemas produtivos e não a uma autonomia da ação individual, retomando uma perspectiva do reproducionismo e tecnicismo educacional antes controlado pelo Estado, contemporaneamente pelo mercado.

[...] a base da pedagogia tecnicista são os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, dos quais deriva o corolário relativo à obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndios. Esse objetivo, que na década de 1970 era perseguido sob a iniciativa, controle e direção direta do Estado, na década de 1990 assume uma nova conotação: advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. Segundo essa orientação, as diversas reformas educativas levadas a efeito em diferentes países apresentam um denominador comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais. (SAVIANI, 2013, p. 439)

O resultado mais dramático das reformas educacionais implantadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais foi uma significativa qualificação do processo de ensino como ‘mercadoria’ e um crescente distanciamento do Estado do campo educacional percebido como custo e não como investimento, com sérias consequências para a gestão do ensino. Parte desse processo pode ser percebido pelos conceitos desenvolvidos por Kuenzer (2009), primeiramente a ‘exclusão includente’, entendida por uma gama de estratégias educacionais e formais do trabalho. Em termos educacionais, as exigências de resultado, modelo seriado de escolarização e frequência escolar se apresentam incompatíveis com as exigências laborais do mercado. Nas relações do trabalho as condições são semelhantes, já que a perda do direito ao

trabalho regular impele os indivíduos à informalidade produtiva. As condições de seu retorno ao trabalho formal e à escola se dão em condições e exigências incompatíveis com a dinâmica do processo do trabalho, exigindo de uma qualificação cada vez maior, dentro da impossibilidade de continuidade dos estudos. Em suma, sem qualificação educacional não há trabalho formal e sem trabalho formal, na informalidade se agravam as condições de afastamento da escola.

Em segundo lugar a ‘inclusão excludente’ age diretamente no processo de organização escolar, especificamente na oferta de uma variedade de modelos e programas educacionais, com níveis de escolarização diversa, em geral abaixo dos padrões de qualidade e exigência do mercado. A estratégia consorcia um mascaramento dos índices de matrícula e escolarização que visa atender às exigências e metas internacionais quanto à universalização da educação. Ao mesmo tempo a inclusão de indivíduos dentro de um processo educacional de baixa qualidade acaba gerando a sua exclusão do mercado de trabalho e das condições ativas da cidadania. Todo o quadro constatado vai ao encontro das perspectivas de desinvestimento e descontinuidade da educação, constatado por Saviani (2008); o trabalho docente se reveste de um imediatismo e utilitarismo no processo de ensino que impede pela mudança ou duração um trabalho reflexivo crítico de resultado por parte dos professores, que em meio às continuadas mudanças na educação e em seus currículos, gravitam contemplativamente no fluxo da modernidade.

Grande parte dos professores também não ficou imune ao canto da sereia das novas pedagogias nomeadas com o prefixo “neo”. Beneficiadas com uma avalanche de publicações e pela grande divulgação na mídia, as “novas ideias” não deixam de exercer razoável atrativo nas mentes dos educadores. Com isso a escola foi sendo esvaziada de uma função específica ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados. (SAVIANI, 2013, p. 449)

Para Macedo (2008) a maior contribuição aos debates educacionais em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) se encontra na perspectiva dos temas transversais, não somente pelas propostas que buscavam integrar o campo das disciplinas escolares, mas também pelos questionamentos e perplexidade resultante da proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e das fragilidades inerentes à proposta multidisciplinar. Em termos de conteúdos específicos nas disciplinas escolares, as mudanças foram pouco significativas e de forma geral o currículo da educação básica nacional se manteve inalterado. Entretanto nos resta uma crítica extremamente poderosa e pontual, os conteúdos científicos

das disciplinas tradicionais pouco se relacionam e interagem com a realidade social dos alunos, dado o formato de caráter científico do conhecimento escolar.

Houve pouco avanço da teoria pedagógica que pudesse ensejar um modelo metodológico que articulasse o conhecimento disciplinar a partir das demandas sociais dos alunos de forma efetiva, tanto que a própria perspectiva dos temas transversais, ao ensaiar sua tentativa, evidencia a carência e os espaços que postulou ocupar. Não se nega a importância e o mérito da iniciativa, mas buscam-se apresentar os limites e problemas ligados às mudanças curriculares e à ideia de transversalidadeposta no documento. Reconhecemos a necessidade e a importância dos alunos se apropriarem do conhecimento social produzido, sobretudo pela condição de autonomia e crítica própria do processo educativo, “há questões urgentes que devem necessariamente ser tratadas, como a violência, a saúde, o uso de recursos naturais, os preconceitos, que não têm sido diretamente contemplados por essas áreas.” (BRASIL, 1997, p. 19)

A proposta de integração entre os conteúdos científicos e os saberes sociais postas nos PCNs sustentava a ideia de ‘transversalidade’ entendida como um projeto educacional multidisciplinar em que as diversas disciplinas escolares tratariam de temas, assuntos e questões em comum, utilizando-se para isso dos seus conhecimentos científicos específicos. Isso permitiria uma compreensão e um diálogo dos conhecimentos escolares disciplinares com questões do conhecimento ou interesse social, facilitando a compressão pela diversidade de perspectiva e naturalmente integrando os tipos de conhecimento. Entretanto, em termos metodológicos os PCNs não apresentaram um debate ou um encaminhamento consistente sobre os caminhos e possibilidades de articular efetivamente as temáticas transversais aos conteúdos escolares.

O núcleo central da argumentação do MEC fundamenta-se na incapacidade da educação escolar de lidar com a formação do cidadão ativo. Essa incapacidade é entendida como algo inerente à estruturação disciplinar do currículo, para qual o antídoto é a constituição de espaços não disciplinares chamados temas transversais. (MACEDO, 2008, p. 45)

O remédio a ser dado não possuía posologia e muito pouco se sabia acerca dos eventuais efeitos colaterais. Como o conhecimento científico prescinde de especificidade, também as formas de produção e ensino desse conhecimento são específicas e singulares. Soma-se a isso que a integração multidisciplinar apontada nos PCNs se dava em conteúdos externos às disciplinas escolares, o que naturalmente limitava a ação docente, acostumada à reprodução de um conhecimento e metodologia de ensino, a um lugar na escola e a uma

qualificação. Por outro, o aluno acostumado dentro dos padrões disciplinares e metodológicos singulares, pouco afeitos a outras perspectivas de compreensão, vivenciara um duplo problema: os professores não sabiam como ensinar e os alunos não sabiam como aprender.

Em resultado, a perda de legitimidade dos conteúdos disciplinares ante as estratégias pouco profícias e sistematizadas da transversalidade conduziram os professores a manterem suas práticas e didáticas de ensino, retomando um velho problema dos programas de educação, seu distanciamento e pouca efetividade. Estavam muito mais próximos de uma agenda político-partidária, do que de um processo educacional sólido, dialogado com o professorado e sistematizado desde a formação, o investimento e a avaliação/formação continuada. Um problema de natureza morfológica em relação ao conhecimento científico e o conhecimento social foram desconsiderados, em seus limites e conformações. O século XIX consolidou o estatuto da Revolução Científica, o pensamento do Iluminismo racionalista se afastou do senso comum, delimitou e estipulou os critérios de elegibilidade e verossimilhança. Portanto, desenvolver um modelo educacional transversal, integrado e crítico do conteúdo e da forma científica do conhecimento escolar se tornou um problema de difícil resolução.

Defendemos que as dificuldades enfrentadas pelo saber disciplinar na compreensão do mundo são, na verdade, dificuldades postas à concepção positivista do conhecimento. Portanto, entendemos que a superação fundamenta não é da matriz disciplinar e sim, a do paradigma positivista. (MACEDO, 2008, p. 46-47)

O ganho da especialização científica crescente desenvolveu-se diametralmente em oposição ao senso comum, sendo que em quanto maior precisão se desenvolver a ciência de referência menor será sua relevância no campo do conhecimento geral, e menor também será sua importância social. “A realidade era de tal forma compartmentalizada para que se pudesse construir um conhecimento científico sobre ela que o conhecimento produzido acabava por se fazer inútil.” (MACEDO, 2008, p. 47). Nesse sentido recompor o campo do conhecimento científico dentro de uma transversalidade exigiria significativos esforços metodológicos e domínio efetivo do processo de aproximação entre os conteúdos curriculares e a cidadania ativa, o que pensamos não ter acontecido na elaboração dos PCNs, nem efetivamente na formação docente. Sugere a autora que em termos contemporâneos as aproximações dos conhecimentos científicos vêm criando processos de hibridação dessas ciências e de seus conhecimentos, que ao nascerem constroem para si uma própria epistemologia, podendo então se aproximar dos contextos de produção de sentido do conhecimento social.

Goodson observou que a consolidação de uma disciplina no currículo tende a envolver a passagem de uma orientação inicial mais pedagógica e utilitária para uma tradição mais acadêmica. Ou seja, ao ser criada, uma disciplina escolar busca resolver um problema imediato relacionado ao mundo cotidiano dos alunos. No entanto, para manter-se no currículo, precisa legitimar-se como área de saber científico transformando-se em uma disciplina formal e distante da vida prática. (MACEDO, 2008, p. 50)

Especificamente os conteúdos transversais ou sua metodologia não estavam postos dentro de modelos disciplinares tradicionais, ainda que seus conteúdos apresentassem uma significativa importância e interesse social e se encontrassem postos dentro do currículo. A falta de especificidade disciplinar e não de utilidade dos temas transversais, somada às dificuldades e incompreensões metodológicas, empurraram as temáticas transversais para fora do currículo disciplinar efetivo. Além disso, precisamos ter em mente as relações de poder e hierarquias, também dos conhecimentos escolares em suas áreas. Trazer debates transversais acerca das demandas sociais seria também uma polarização política, que em parte alteraria o tênue equilíbrio conciliatório da escola. Outro importante elemento a ser considerado passa pela percepção de docentes e discentes da validade prática de qualquer conhecimento e sua relação e integração com a vida prática, que em sua ausência ou afastamento se transforma num mecanismo de diferenciação curricular.

Ao mesmo tempo as práticas escolares, muito ligadas à disciplinarização acabam definindo os limites e representatividade dos conhecimentos, restritos a um lugar disciplinar específico, includente e excludente, dados os seus limites claros, tanto para professores como para alunos. “Associada a essa alienação em relação à sociedade, a disciplinarização define um certo padrão de escolarização, uma organização inflexível que dificulta a realização de outras atividades que não as aulas tradicionais.” (MACEDO, 2008, p. 53). Esse problema vem sendo enfrentado pelas teorias educacionais, com pouco sucesso. Nesse sentido, é preciso refletir sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais em sua proposta de integração curricular a partir dos temas transversais, ainda que uma ideia propositiva coerente entre em aberto conflito com os modelos disciplinares vigentes. A coerência teórica de uma proposta educacional deve sobrevir dos resultados positivos e exequíveis das experiências metodológicas que construíram a própria teoria. Caso contrário ou inverso, teremos uma abstração das possibilidades teóricas que salvo melhor juízo se apresentaram à proposta de tematização de conteúdos sociais relevantes dentro de modelos curriculares incompatíveis em realidade.

A disciplinarização dos conteúdos curriculares também precisa ser perspectivada de forma mais concreta nas práticas do ensinar, no tempo de aula, nos esforços cognitivos dos

alunos e em seu tempo de aprendizagem. Tempo esse também utilizado pelo professor para preparar e ministrar os conteúdos, específicos ou temáticos, corrigir atividades vinculadas ao processo avaliativo, refletindo sobre o etapismo e formalismo disciplinar. Precisamos discutir o tamanho do currículo e a viabilidade de sua execução em termos educacionais aceitáveis, ou então seu caráter prescritivo em detrimento de uma perspectiva cognitiva eficiente e do papel social da escola.

Essas aulas se sucedem umas após as outras sem nenhuma associação, dificultando a aprendizagem, na medida em que os alunos são confrontados com diferentes sistemas teóricos e obrigados a transitar entre eles em um curto espaço de tempo: da aula de geografia à de matemática, passando pelas ciências naturais e pela língua pátria em um espaço de cinco horas. Em todas elas, as experiências prévias dos alunos são desvalorizadas em favor de uma lógica formalmente estabelecida por e para campo do saber. (MACEDO, 2008, p. 53)

Grande parte das dificuldades metodológicas do trabalho escolar, apresentadas em relação às temáticas transversais, repousa, em certa obviedade desconcertante, nas carências e fragilidades formativas dos professores em possuírem um domínio instrumental e aporte metodológico insuficiente acerca do ensino multi ou interdisciplinar. Essas definições teórico-metodológicas já haviam sido sistematizadas por Jean Piaget (1979), postulando para um ensino ‘multidisciplinar’ a necessidade de tratamento de um conteúdo temático vir a ser abordado em um planejamento integrado pelas diversas disciplinas escolares, respeitadas as epistemologias específicas de cada conteúdo. Ou seja, todas as disciplinas tratariam em suas aulas de um tema gerador comum, em seus próprios domínios, valorizando a integração dos conteúdos tematizados a partir do próprio conhecimento da disciplina. Em termos pedagógicos o aluno reconheceria a importância dos temas transversais a partir da integração dos conhecimentos específicos num processo de cognição externa individual, produzindo estruturas explicativas e justificativas sobre as temáticas transversais.

Em relação à metodologia e ensino interdisciplinar, as áreas de conhecimento comum das disciplinas escolares integram e associam espaços comuns de conhecimento em proximidade de conteúdo, processo também definido por Piaget (1979) como ‘interdisciplinaridade’. As disciplinas de conhecimento integradas produzem processos cognitivos mediados internamente nas associações epistemológicas possíveis em relação a eventuais conteúdos transversais. Em relação à construção do processo cognitivo do aluno a abstração interdisciplinar do conhecimento se daria internamente nas associações e aproximações dos conhecimentos disciplinares, numa construção conjunta e mediada dos temas transversais.

Os temas transversais propostos pelo MEC apresentam-se como mais uma tentativa de articulação entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo, tendo por justificativa a incapacidade dessas mesmas disciplinas de dar conta da realidade social. A forma de articulação não está bem definida, o que nos leva a imaginar que dificilmente se efetivará no currículo vivido das diferentes escolas do país. (MACEDO, 2008, p. 55)

As disciplinas escolares postas nos Parâmetros Curriculares Nacionais não são problematizadas nem articuladas entre si, seja em seus conteúdos ou em suas epistemologias. A articulação entre elas acontecerá externamente através dos temas transversais que inversamente à sua importância, não estruturam o próprio currículo. Parte dessa crítica pode ser percebida quando os professores da rede básica de ensino parcialmente assimilaram os aspectos teóricos e metodológicos dos conceitos de ensino multi e interdisciplinar. Em suas práticas escolares buscam aplicá-los sem os temas transversais e dentro dos conteúdos específicos comunicáveis das disciplinas científicas. Essas aproximações podem explicar principalmente a falta de domínio metodológico dos docentes, como também as exigências e condições de elegibilidade dos critérios científicos, fortemente presentes nas perspectivas curriculares, negando, pela própria especialidade, conteúdos ou problemas sociais. Outra importante questão é a constatação da ‘marginalidade’ e complementaridade das temáticas transversais dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais, apontando a ausência das questões sociais dentro das estruturas disciplinares do currículo. “Vimos defendendo até aqui que os temas transversais, apresentados como fundamentais para a atuação crítica do aluno na sociedade, são, na realidade, postos em um patamar de importância inferior ao das disciplinas na organização do guia curricular.” (MACEDO, 2008, p. 57)

Um currículo também necessita ser pensado e construído dentro de condições e perspectivadas de ensino-aprendizagem válidas, de forma específica e objetiva. Ainda que reconheçamos a complexidade da educação e do ensinar, esse debate foi negligenciado propositivamente com sérias consequências para o campo escolar. Claro resta, segundo Schmidt (2009), que os Parâmetros Curriculares Nacionais negligenciam totalmente o debate sobre o ensino e as perspectivas de aprendizagem.

Nesse particular, em nota de rodapé, o documento discorre sobre os novos marcos explicativos da aprendizagem dentro da perspectiva construcionista de enfoques cognitivos, destacando o que chamou de marco de referência para a proposta curricular. (SCHMIDT, 2009, p. 02)

Parece-nos que a questão determinante nos processos de ensino-aprendizagem apresentou-se dada e limitada pela incapacidade de articulação dos temas transversais aos

conteúdos científicos disciplinares. O silêncio velado dos PCNs para com um debate e encaminhamento educacional parece reconhecer os limites, nas práticas de ensino, dos modelos, deixando o processo de ensino-aprendizagem restrito às próprias metodologias de ensino das disciplinas curriculares. Dificilmente podemos aceitar que o documento curricular nacional ‘esqueceu’ de incluir dentro de sua construção um ‘lugar’ para o ensino-aprendizagem. Ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais se sustentem teórica e metodologicamente dentro do ‘sócioconstrutivismo’, ensejando certa liberdade criativa no ensino e integração dos contextos sociais aos conhecimentos escolares, nada justifica a ausência de uma metodologia de ensino que orientasse o ensino-aprendizagem dentro de uma proposta curricular.

O documento introdutório (BRASIL, 1998a) partiu do pressuposto de que os fracassos escolares seriam os indicadores da necessidade de se tomar como referência uma nova concepção de aprendizagem, que propiciasse maior interação dos alunos com a realidade. Nesse particular, em nota de rodapé, o documento discorre sobre os novos marcos explicativos da aprendizagem dentro da perspectiva construtivista de enfoques cognitivos, destacando o que chamou de marco de referência para a proposta curricular. (SCHMIDT, 2009, p. 02)

Notadamente, percebemos no pensamento de Maria Auxiliadora Schmidt o indicativo de que um dos principais problemas enfrentados pelos PCNs se relaciona com os índices de reprovação, exigindo um novo ordenamento nas concepções de aprendizagem e uma significativa preocupação com o ensino. Podemos argumentar que a ‘liberdade’ nas concepções de ensino, postas nas salas de aula como processos de ensino-aprendizagem, por uma experiência decorrente do construtivismo naturalmente desenvolveria uma abordagem eficiente no ensino. Evidente que a escola precisa de liberdade criativa e mais evidente ainda se apresenta a necessidade de integração do conhecimento social, representado nos temas transversais.

Entretanto, somam-se aos dilemas enfrentados um considerável histórico na educação brasileira de sucessões e descontinuidades nos currículos e programas de governo e um relativo descompromisso com a formação docente continuada. Sem treinamento, reflexão e apropriação dos princípios educativos postos nos documentos de ensino e de uma materialidade metodológica, que apropriada pelo professor em condição suficiente, confira a ele confiança e legitimidade em utilizá-la. Mas isso somente poderia acontecer detidamente se os Parâmetros Curriculares Nacionais se propusessem a fazê-lo; da ausência da proposta veio o silêncio metodológico.

Schmidt (2009) apresenta criticamente uma análise da teoria educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais em direção ao conteúdo específico da disciplina de História, demonstrando as etapas e os processos de produção do conhecimento pelos alunos e os problemas e limites em relação à aprendizagem histórica. Aponta a autora que o processo de formação do pensamento histórico dentro dos PCNs obedece a três etapas:

- 1) conhecimento histórico-social relativo aos ambientes e contextos próximos à família e aos espaços possíveis de experiência para os alunos em todas as suas dimensões;
- 2) conhecimento histórico adquirido nas vivências significativas e na mediação cognitiva produzida nesse processo;
- 3) conhecimento histórico produzido pelas mediações entre o saber social e o saber escolar.

Nesse sentido:

Observa-se a apropriação de uma concepção de aprendizagem que, em primeiro lugar, diferencia o conhecimento escolar do científico, no processo de aprendizagem, confundindo o aprender com o ensinar, este, sim, objeto da transposição didática. Na perspectiva da cognição situada na ciência de referência, a forma pela qual o conhecimento necessita ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História. (SCHMIDT, 2009, p. 03)

Em relação às concepções do ensino de História, Schmidt (2009) aponta os seus limites objetivos do ensino de história dentro dos PCNs, quando apresentam categorias do pensamento como equivalentes dos processos de aprendizagem histórica e não formas específicas da compreensão histórica. As categorias explicativas, descritivas, analíticas, entre outras, são processos e ações descritivas externas aos contextos e às dinâmicas históricas; são procedimentos cognitivos realizados pelos alunos, sem uma perspectiva metodológica inclusiva. Nas aulas, o processo de síntese do conhecimento histórico se dá pela apreensão da história como uma experiência real e contemporânea ao aluno no tempo vivido imediato. O significado da compreensão do processo histórico precisa ser internalizado como uma experiência possível e crítica. Deve estruturar-se em termos de conhecimento e ação nas tomadas de decisão, pois incorpora a dinâmica do processo histórico como uma forma de pensar e não uma informação ou conhecimento impessoal.

A discussão apresentada se mostra relevante por uma série de perspectivas combinadas, permitindo observarmos os problemas ligados ao ensino de História distintivamente da ‘aprendizagem histórica’. Primeiramente os PCNs defendiam a integração dos conhecimentos científicos disciplinares aos conhecimentos sociais através dos temas

transversais, o que, em termos efetivos, não aconteceu em função da hegemonia do pensamento científico na cultura escolar. Em segundo lugar, a metodologia do ensino de História tradicional confundiu o processo de aprendizagem com o processo de ensino, pois retirava do ensino as propriedades epistemológicas do pensamento histórico. Terceiro, a aprendizagem histórica se apresenta como uma metodologia de ensino adequada à integração cognitiva entre a epistemologia da História e o conhecimento social do aluno, prescindindo da didática da História.

Na perspectiva da cognição situada na ciência de referência, a forma pela qual o conhecimento necessita ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História. (SCHMIDT, 2009, p. 03)

O saldo do debate sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de História deve caminhar em direção à superação da crítica pontual e do perigo da subjetivação do campo curricular, onde as sucessões e descontinuidades de projetos educacionais se transformam em crítica acrítica. Precisamos perspectivar os documentos de ensino e o ensino de História, de forma propositiva e de maneira resolutiva. Nessa direção, a categoria da ‘aprendizagem histórica’ no pensamento de Maria Auxiliadora Schmidt vem responder de forma adequada e prognóstica aos problemas e dilemas contemporâneos do ensino de História. A validade do conhecimento histórico e a integração do campo nos diversos níveis educacionais equivaleriam à produção do conhecimento histórico e aos processos de ensino. O resultado desse processo reside na forma pela qual os pressupostos epistemológicos da ciência histórica se tornam concepções das cognições históricas situadas para nossos alunos e alunas.

3.3 DIRETRIZES CURRICULARES PARANAENSES

A construção de um currículo sintetiza um ordenamento político, trazendo consigo afirmações e negações, refletindo demandas e espaços sociais em disputa, e em nada é um projeto neutro. As Diretrizes Curriculares de História do Estado do Paraná, não diferentemente, reproduziram essa perspectiva ao inserirem um novo quadro teórico metodológico na disciplina de História, buscando romper com modelos políticos tradicionais que refletiam o contexto político brasileiro, sem modificar significativamente a estrutura educacional, nem mesmo mudar os modelos de gestão educacionais. A tentativa de

distanciamento de um modelo neoliberal de educação deu lugar à promessa de uma construção coletiva das práticas e saberes educacionais, pautadas nas teorias críticas do conhecimento e contextualização dos sujeitos históricos. Nessa perspectiva, o conhecimento desenvolvido criticamente permitiria a compreensão da dinâmica dos processos sociais, e viabilizaria uma tomada de consciência e ação política.

O modelo participacionista da construção coletiva, entendido pela gestão da SEED 2003-2006 como diferencial entre sua forma de gerir a política educacional e o que era praticado pelos governos anteriores e, por isso, adotado, de forma mais ou menos homogênea, como método de elaboração da maioria dos projetos da pasta no intervalo 2003-2006, não conseguiu superar o que se propunha superar, porém, conforme suspeita da autora, deu uma roupagem nova aos eixos fundamentais da democracia restrita e aos mecanismos de controle praticados nos anos de lernismo. Noutros termos, mesmo que seja louvável partir-se da idéia da consulta aos segmentos ligados à educação como princípio, a metodologia da construção coletiva não foi capaz de agregar elementos qualitativos básicos, passíveis de conferir substância democrática aos processos de intervenção dos sujeitos da educação, e/ou de suas representações, nas políticas e ações da pasta. (ARIAS *apud* NODA, 2014, p. 98-99)

Em 2014 se completaram 10 anos do início dos primeiros trabalhos do que se constituiria, posteriormente, nas Diretrizes Curriculares para a educação básica do Estado do Paraná, um documento orientador e unificador da política educacional governamental, que buscava romper com o modelo educacional do Governo Federal representado no final dos anos 1990 pelos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais. O contexto político paranaense, com o fim do governo Lerner (1995-2003) e a chegada ao poder de Roberto Requião (2003-2009), pode ser relacionado diretamente à mudança na gestão e no planejamento educacional do Estado. Alinhado com o governo federal de orientação neoliberal, Lerner reproduziu no Paraná um modelo educacional marcado pela diminuição dos investimentos educacionais, esvaziamento crítico, desumanização, desmobilização social e privatização dos espaços públicos.

Para Noda (2014) os modelos de gestão dos programas educacionais devem ser criticados quanto à forma de ‘gestão compartilhada limitada’, desenvolvida na elaboração das Diretrizes Curriculares Paranaenses, que pouco permitiram uma ação e participação direta dos professores paranaenses. “Há de se evidenciar a proximidade com as recomendações internacionais quanto à participação de professores em reformas educacionais, um movimento que demonstra um atrelamento a políticas neoliberais e não o seu contrário conforme anunciado” (NODA, 2014, p. 100). O resultado prático desse processo foi a acentuada fragilização das políticas educacionais paranaenses, que almejavam uma reforma e

valorização educacional nos anos pós-ditadura. Segundo Arco-Verde (2006), a proposta do Currículo Básico de educação do Estado do Paraná elaborado em 1990 apresentava no início do século XXI problemas de ordem significativa, reflexo de uma relativa anomia e indefinição pedagógica, que segundo a autora, desconfigurou e disformou a proposta do Currículo Básico. A sucessão política recolocou a questão educacional em debate:

Assim, desde o início dessa Gestão 2003-2006, estabeleceu-se como linha de ação prioritária da SEED a retomada da discussão coletiva do currículo. A concepção adotada é a de que o currículo é uma produção social, construída por pessoas que vivem em determinados contextos históricos e sociais. Portanto, não almejamos construir uma proposta curricular prescritiva, mas uma intervenção a partir do que está sendo vivido, pensado e realizado nas e pelas escolas. (ARCO-VERDE, 2006, p. 3)

Ou ainda:

Esse modelo de política educacional foi combatido no processo eleitoral de 2002. Em 2003, o novo governo eleito assumiu com um agudo discurso de oposição ao governo anterior e, consequentemente, ao neoliberalismo e sua política de privatizações. Assumiu defendendo um projeto de negação às imposições das Instituições Multilaterais de Financiamento e uma proposta de renovação da política educacional. Em 2003, anunciou que o Estado do Paraná faria currículos próprios para o ensino fundamental e médio. (NODA, 2014, p. 94)

De outro lado, o projeto das Diretrizes Curriculares Paranaenses buscava um necessário distanciamento das políticas nacionais de educação, especificamente dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e sua proposta de unificação das matrizes curriculares nacionais. Em setembro de 2003, realizou-se na cidade de São José dos Pinhais – Paraná o Seminário Educação em Múltiplas Perspectivas, buscando desenvolver um entendimento com os professores sobre os conteúdos disciplinares, metodologias de ensino e orientações metodológicas utilizadas na docência. Um dos importantes resultados apontados foi a indefinição e sobreposição metodológica em relação aos PCNs. Em resultado “[...] os temas transversais ora apareciam como conteúdo, ora como método”, e “[...] que haviam se distanciado muito do objeto de sua disciplina.” (PARANÁ, 2007, p. 1)

A construção dos PCNs reproduziu de maneira geral a política centralizadora do MEC – Ministério da Educação e Cultura, e se construiu como modelo distante da realidade brasileira, sendo concebido a partir de intelectuais espanhóis e educadores paulistas, da educação privada, distante da realidade educacional brasileira, e muito mais ainda, da paranaense. Além disso, não existia um debate consistente sobre educação nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que pudesse sustentar uma perspectiva ou metodologia educacional.

Sobrepondo-se a isso ainda podemos perceber seu caráter prescritivo, e a ausência de diálogos com o professorado, problemas de um modelo nacional que desconsiderava a cultura e a história regional. Dados os limites dos PCNs, somados aos interesses políticos do governo Roberto Requião, se anunciou-se em São José dos Pinhais, em 2003, que o governo paranaense através da Secretaria da Educação elaboraria as novas diretrizes curriculares para a educação paranaense.

Segundo Cerri (2007) os trabalhos de elaboração das Diretrizes Curriculares começaram em 2004 com a distribuição dos resultados de seminários internos da SEED – Paraná orientando os debates a serem realizados nas escolas pertencentes aos 32 Núcleos Regionais de Educação - NRE-PR. No mesmo ano seminários disciplinares concentrados, organizados e conduzidos pelo Grupo Permanente da SEED – PR, desenvolveram a preparação dos seminários descentralizados, envolvendo representantes dos núcleos regionais. A dimensão desse esforço pode ser constatada no entendimento que, somente em relação à produção das Diretrizes Curriculares de História, cerca de 4 mil professores participaram diretamente do processo. Entre setembro e outubro de 2004 em Faxinal do Céu, na Universidade do Professor, as sugestões dos seminários descentralizados foram apresentadas e discutidas; suas ideias sustentaram uma primeira proposta de trabalho e a escrita de um documento preliminar. O primeiro documento síntese chegou como proposta de discussão nas escolas paranaenses no início do ano letivo de 2005; o debate ensejado pelas propostas se estenderia até o final do mesmo ano letivo.

Discutido nas semanas pedagógicas das escolas estaduais do Paraná, o documento foi comentado e criticado pelos professores a partir de um questionário enviado pela SEED junto com a publicação. Os resultados foram enviados pelas escolas para a Secretaria, mas não houve retorno por mais de um ano. Em julho de 2006, na semana pedagógica, um novo texto completamente distinto do anterior, produzido no interior da SEED com novos assessores chegou às escolas. Não havia menção nem retorno à produção das escolas realizada em fevereiro de 2005 e o documento foi apresentado como preliminar. Em um encontro do Grupo Permanente em Faxinal do Céu em agosto, entretanto sem um tom de debate nem abertura para questionamentos ou reformulações. (CERRI, 2012, p. 125)

No encontro de Faxinal do Céu em 2004 Fronza (2018), membro da equipe técnico-pedagógica de História para o Ensino Médio, descreveu os primeiros passos na construção dos conteúdos estruturantes, desenvolvida em conjunto com cerca de 900 professoras e professores de História, representantes dos Núcleos Regionais de Educação. As discussões encaminharam-se em consenso para uma perspectiva didática estrutural baseada na ‘história temática’, cujos temas estruturantes seriam: Trabalho, Cultura e Poder. Evidentemente que a

escolha de conteúdos estruturantes específicos exigiu a escolha de referenciais teórico-metodológicos compatíveis; “[...] os professores que defendiam uma história política, mesmo que não positivista ou tradicional” (FRONZA, 2018) perceberam os limites metodológicos postos nas aproximações teóricas da história política, com a Nova História e a Nova História Cultural. Além disso, a ideia de conteúdo estruturante dentro da História encontrou suas limitações no debate historiográfico e nas práticas didático-metodológicas. Como alternativa elegeu-se o conceito de estruturismo metodológico de Christopher Lloyd (1995), discussão posteriormente abandonada nas versões seguintes das Diretrizes Curriculares de História. Em contrabalanço inicial, observando-se os limites indicativos de uma diretriz curricular, o documento de ensino de História, em seu encaminhamento, defendia a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen como base integradora das diferentes concepções de história, postas em uma didática do ensino da História próxima às condições de produção epistemológica da história.

Na primeira organização escrita das Diretrizes Curriculares de História do Paraná, o texto específico ficou estruturado, segundo Fronza, (2018) da seguinte forma: Em duas partes: 1) A História do conhecimento histórico, história da disciplina escolar de História e 2) Fundamentos teórico-metodológicos da consciência histórica de Jörn Rüsen. Posteriormente à primeira parte do documento preliminar, autores e embasamento teórico foram substituídos pelo debate proposto na obra “Os domínios da História”, de Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas (1997). A segunda parte da proposta de ensino manteve-se articulada e próxima às teorias da ‘consciência histórica’ de Jörn Rüsen (2001) na obra ‘Razão Histórica’ e na narratividade histórica como fundamento da aprendizagem histórica. A escrita e reformulação constante do documento preliminar de História das Diretrizes Curriculares de História do Estado do Paraná, não diferentemente, reproduziram os conflitos e interesses tanto dos professores de História como do governo do estado, materializados nos NRE e na própria SEED. “Algumas referências são contraditórias, pois as diretrizes foram resultado de uma luta política profunda e as marcas dessa luta e suas diversidades de concepções estão presentes no texto.” (FRONZA, 2018)

Parte dessa problemática pode ser compreendida pelas tradições centralistas e impositivas das políticas educacionais brasileiras, em equivalência às relações sociais e políticas. Outra questão está ligada aos limites dados pelo mandato político e o tempo necessário para que um programa educacional seja gestado em parcimônia e interesse comum. “Desse modo, faltará estrutura que permita ao projeto sobreviver aos governos e às pessoas, e

reproduzir-se como um patrimônio público, social, político e educacional.” (CERRI, 2012, p. 127)

O outro lado – ou o mesmo lado – dessa perspectiva em 2004 e 2005 foi o “desespero” de parte importante do corpo docente, pedindo linha teórica e pedagógica, ansiosos por executar sem ter que estudar ou discutir o que executar. O que aconteceu no documento final foi o encontro entre essa “fome” e a “vontade de comer” das determinações superiores. Ou seja, a necessidade da autonomia não é homogênea entre professores, e é nessa servidão “voluntária” que as políticas de currículo geralmente têm se baseado. (CERRI, 2012, p. 128)

Em crítica Cerri (2012) aponta a separação e compartmentalização da produção das diretrizes curriculares entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio distintivamente, o que leva a implicações nos modelos teórico-metodológicos e a uma descontinuidade no ensino-aprendizagem. “Esse marco foi um esforço de definir algo próximo a um estágio atual do conhecimento histórico em função da educação”. (CERRI, 2012, p. 129) sem resultados efetivos. Esquecida a participação dos professores presentes nas primeiras sínteses e problematizações das diretrizes, esqueceu-se também da necessidade das escolas produzirem entendimento sobre os processos educacionais, e dentro dessa perspectiva produzir sua própria identidade, tomando consciência da condição de produtores de conhecimento. Essa visão foi perdida durante o processo de burocratização das diretrizes, reproduzindo na ausência do professorado as mesmas mazelas dos PCNs, indo contra os distintivos que afirmaram a construção das diretrizes paranaenses.

Para Cerri (2012), o documento produzido em 2006 distanciou-se significativamente da ideia do ensino de História e buscou sustentar seus resultados nas premissas teóricas da Nova História, Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa. A renovação teórico-metodológica postulada nas diretrizes curriculares não alcançou em igualdade uma metodologia de ensino da História. Os problemas de indefinição ou sobreposição entre os conhecimentos científicos das disciplinas e suas metodologias de ensino mais uma vez cobraram seu preço na imprecisão do objeto, do objetivo e do sujeito. Ao reforçarem o viés teórico da historiografia das diretrizes curriculares de História em detrimento de uma metodologia do ensino da História, distanciarem-se das abordagens epistemológicas e da crítica que essas escolas fizeram à história política e econômica. Sobretudo em relação aos lugares e sujeitos produtores da história, inseridos numa relação visceral com o cotidiano, fundamental à dialética do ensino da História em relação aos nossos alunos.

O fato de não haver uma descrição de perspectivas pedagógicas articuladas com a proposta historiográfica demonstra que ou se considera a teoria pedagógica contemplada pela discussão historiográfica, ou se revela a carência de um marco pedagógico comum a todo processo de elaboração das Diretrizes. Ou talvez as duas. (CERRI, 2012, p. 131)

A nosso ver, a falta de uma articulação da teoria da história com o ensino de História reproduz os distanciamentos, limites e processo formativo entre a universidade e a educação básica nos dois sentidos, sugerindo a exemplaridade dos PCNs. Também reproduz a tradicional ausência dos professores nos debates e encaminhamentos das propostas de ensino, o que naturalmente se traduz objetivamente num *déficit* significativo para uma metodologia do ensino de História. Evidentemente que o distanciamento dos professores do debate implica claros limites representativos e a ausência de perspectiva democrática, mas também acarreta problemas ligados à docência e às dificuldades de ensino-aprendizagem. Esses problemas se reproduzem continuadamente nos documentos de ensino e explicam o distanciamento e o desinteresse dos docentes sobre o currículo e toda a gama de documentos de ensino.

Entretanto, percebemos e reconhecemos a contribuição da metodologia do ensino de História posta nas Diretrizes Curriculares de História do Paraná, presente pela teoria da ‘Consciência Histórica’ de Jörn Rüsen. Não buscaremos apresentar o pensamento rüseniano, dado seu alcance, complexidade e os limites da proposta; desejamos apontar nas Diretrizes Curriculares de História a validade, originalidade e força das ideias de Jörn Rüsen. Segundo o autor, “A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo” (RÜSEN, 2001, p. 59). Segundo Husbands (*apud* SCHMIDT, 2009) a importância da narrativa é diversa para historiadores e alunos. Para os alunos as narrativas históricas criam novas compreensões históricas individuais; já para os historiadores, as narrativas lhes permitem criar novos conhecimentos históricos. Portanto a construção de narrativas históricas na sala de aula evidencia a experiência histórica do aluno, ao mesmo tempo em que permite uma polissemia narrativa, onde a validade do conhecimento histórico é mediada pela narratividade construída. Por último, e também de forma sucinta, a ‘Matriz Disciplinar’ de Rüsen representa que:

Um paradigma da constituição narrativa do sentido histórico leva em conta os fatores mentais determinantes da narrativa histórica e seu contexto sistemático. Ele precisa identificar, distinguir e articular os princípios, necessários um a um e suficientes em seu conjunto, que fazem a constituição histórica de sentido aparecer como um processo que obedece a determinados fatores e que pode ser reconstruído e entendido a partir deles. (RÜSEN, 2001, p. 161)

Os componentes da matriz disciplinar evidenciam e correspondem aos espaços elementares e constitutivos da vida e do conhecimento histórico, sendo respectivamente as carências de orientação da vida prática, e funções de orientação cultural. Já os fatores especializados da ciência histórica se apresentam em perspectivas de interpretação, métodos e regras da pesquisa empírica e as formas de apresentação. Na inter-relação dos campos existe a possibilidade de se analisar a constituição histórica de sentido, baseado na coerência dos fatores e das dimensões apresentadas. Para Rüsen (2001) a matriz disciplinar analisa os processos cognitivos da História, o quadro teórico referencial das práticas do pensamento histórico e as representações historiográficas, numa ‘mediação’ entre a ciência de referência, a vida prática e as formas de compreensão da história.

Apresentado um ponto de partida, baseados nas críticas apresentadas por Fernando Cerri (2012) num artigo intitulado ‘Diretrizes Curriculares Estaduais – História: legitimidade, autonomia docente e currículo oculto’, apontamos nossas convergências e divergências. Primeiramente há de se atentar para algumas distinções necessárias em relação às diretrizes curriculares e o pensamento de Rüsen. Os eventuais erros de apropriação e os limites dados na compreensão do pensamento de Rüsen no texto final da DCHP não podem ser tomados em equivalência ao pensamento desse historiador, ainda que concorde com os argumentos de Cerri (2012) que mostram os limites entre a Historiografia e os encaminhamentos no ensino de História. Discordamos também quando o referido autor aponta que “Rüsen e as discussões sobre consciência histórica acabam não tendo consequência lógica expressiva sobre o conjunto da proposta” (Cerri, 2012, p. 131). Vejamos, se entendemos a ideia de consciência histórica, precisamos inferir que ela acaba se tornando uma teoria da aprendizagem histórica, partindo do conhecimento do aluno e das suas condições objetivas de entendimento em direção à epistemologia da História e não o contrário, tradicionalmente posto no ensino da História.

Torna-se importante entender que os programas de ensino, em todos os graus ou condições, refletem em realidade os problemas e os conteúdos da cultura escolar, também em suas incoerências e contradições. Não se trata de justificar o erro pela sua natural ocorrência, mas sim perceber que a ideia de um perfeccionismo nos documentos escolares em um todo coerente reflete muito mais o desconhecimento e o distanciamento da realidade escolar. É o que por vezes podemos perceber nos planejamentos dos professores de História nos Ensinos Fundamental e Médio: planejamentos muito bem construídos e articulados sob o ponto de vista historiográfico e didático-metodológico, mas muito pouco realizáveis em conteúdo e didática na sala de aula. Nesse sentido a teoria da consciência histórica desenvolve o processo

cognitivo dentro do universo da experiência do aluno em direção aos conteúdos históricos, de forma profícua e em termos de currículo, inovador. Metodologicamente essa possibilidade de se ensinar História precisa ser desenvolvida como prática de ensino, a partir do pensamento do aluno tanto no que contribui como no que lhe falte em termos de conhecimento e compreensão. Acreditamos que isso sustenta uma metodologia e uma didática de ensino para o professor, bem como internaliza e perspectiva o aluno como fim à produção do conhecimento histórico, partindo da experiência comum.

Ainda para Cerri:

O problema dos modismos é a apropriação superficial que eles ensejam, o que ocorre no texto em análise, tanto por atribuir incorretamente o crédito pela ideia de quatro formas de consciência histórica, quanto por explicar incorretamente o modo genético da consciência histórica. (CERRI, 2012, p. 131)

Concordamos que erros de interpretação e apropriação equivocada merecem crítica e precisam ser apontados a fim de que o que se critique possa em síntese melhorar. Discordamos, porém, da ideia de ‘modismo’ apresentada pelo autor no sentido de que a superficialidade equivale a sua condição ‘temporal’. Teríamos então um silogismo, onde o ‘modismo’ se dá pela superficialidade da compreensão ou a superficialidade da compreensão enseja o ‘modismo’. Segundo Saviani (2008) a descontinuidade das políticas educacionais é uma constante na história da educação brasileira, que já serve de referência e contexto para o debate educacional. Em outra direção, acho questionável imaginar que as dificuldades de assimilação dos programas e documentos educacionais, dado o próprio histórico conhecido do processo, possam sustentar a ideia de um modismo para um currículo de vanguarda, que pensa o ensino da História dentro do campo e da epistemologia histórica. Também argumentamos que a crítica ou antítese deve se propor a construir um ‘novo lugar e qualidade para o conhecimento’; a crítica pela crítica conduz ao niilismo e ao escapismo. Em outro momento no texto o autor aponta:

Para articular as ideias das duas vertentes historiográficas com a sala de aula, o documento propõe o conceito de consciência histórica, o que é surpreendente, pois se trata de um conceito, de uma parte de uma teoria com função heurística, e não uma indicação metodológica, e muito menos um método. A associação entre modos de produção de sentido da consciência histórica (tradicional, exemplar, crítico e genético) com vertentes do ensino é inapropriada. A própria definição de consciência histórica é equivocada: afirma-se que a função do ensino é formá-la nos alunos, ao passo em que Rüsen aponta que ela é inerente ao ser humano agindo no mundo, independente da escolarização. Mais equivocado ainda é imaginar que o conceito pode articular aquelas vertentes historiográficas no ensino de história. (CERRI, 2012, p. 131)

Existem diversas definições de heurística em diversos campos do conhecimento; Tomemos uma definição menos elaborada, entendida como “processos cognitivos empregados em decisões; arte de inventar, descobrir; processo pedagógico que pretende encaminhar o aluno a descobrir por si mesmo o que se ensina” (PRIBERAM, 2018). Defendemos nesse sentido que a teoria da consciência história possui em sua essência e em sua articulação uma metodologia de ensino e aprendizagem, pois mobiliza campos do conhecimento, informações, experiências e conhecimentos científicos que respondem, mas não se limitam às condições estruturantes do método. É importante entendermos que pensamos cotidianamente fora de uma metodologia científica pura, exigente de estágios de observação, problematização, formulação de hipóteses, experimentação e teoria.

A construção de entendimentos e modelos explicativos, homólogos em termos cognitivos, acontece em tempos e condições distintas de uma teoria do método, que tem sua importância consolidada no campo científico experimental. Essa premissa fundamental também acaba valorizando outra contribuição de Rüsen, a teoria da narratividade, pois em termos de linguagem/pensamento, somente conseguimos nos expressar/entender a partir de signos e significados comprehensíveis, conhecimentos que produzem conhecimentos em contextos específicos e pessoais. Nesse sentido um método heurístico não reproduz o conhecimento em equivalência; o processo didático do ensinar pode ser aprendido de forma distinta pelo aluno, dentro do mesmo espectro da compreensão.

A teoria da consciência histórica busca demonstrar um modelo de ações do pensamento, mobilizando estruturas distintas da compreensão e do conhecimento dispostas na matriz disciplinar, o que vem a se constituir num mecanismo de reflexão didática nas relações de ensino-prendizagem do conhecimento histórico, sustentando para nós sua validade e a importância da percepção das possibilidades de compreensão dos processos históricos por nossos alunos. Se refletirmos sobre como nossos alunos podem entender História a partir de suas próprias experiências, perceberíamos a importância do pensamento de Rüsen em termos de ensino. A experiência também cria e desenvolve mecanismos explicativos básicos da vida, entendido que a experiência social mobiliza signos, significados e imagens que auxiliam em muito o processo de abstração e cognição individual. Precisamos perceber que as condições de ensinar, para os professores, oscilam dentro de parâmetros mais restritos e especializados; no caso de nossos alunos a perspectiva é diametralmente oposta, rica e extremante variada. Devemos apostar didática e cognitivamente nas possibilidades de compreensão do aluno, não nos limites didáticos do professor.

Acreditamos que a associação entre os modos de sentido do pensamento histórico, sejam eles tradicional, exemplar, crítico ou genético, relacionados e integrados ao ensino de História e à compreensão dos processos e condições históricas é perfeitamente factível, e em muito desejável. Primeiro porque os alunos mobilizam em seus processos de entendimento os conhecimentos prévios, repletos de moralidade, significado e intencionalidade, independente da metodologia de ensino. Imaginar que uma metodologia de ensino possa construir conhecimentos em entes tão distintos de forma mais eficaz e eficiente que através de suas próprias experiências no tempo é insustentável, ainda que heterogêneo. Isso ocorre porque em parte as concepções de ensino sempre foram hierarquizadas e marginalizáveis, o professor detinha os saberes e naturalmente somente ele ensinava, consequentemente, demarcava nesse processo as condições de aprender. Obviamente, quando uma teoria do ensino da História se propõe a ensinar os alunos a partir das suas formas de aprendizado, naturalmente encontra resistência e incompreensão. Sem nos estendermos, sugerimos um texto acompanhado de uma citação, fundamental para a percepção do lugar e da importância da crítica em direção à compreensão dos processos de aprendizagem da ‘educação histórica’: “O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral”. (RÜSEN, 2010)

A forma linguística dentro da qual a consciência histórica realiza sua função de orientação é a narração. A partir dessa visão, as operações pelas quais a mente humana realiza a síntese histórica das dimensões de tempo simultaneamente com as do valor e da experiência se encontram na narração: o relato de uma história. (RÜSEN, 2010, p. 59)

Sobre a definição e a função da consciência histórica em sua qualificação, não conseguimos localizar o termo ‘formá-la’ de forma restritiva; entretanto, concordamos parcialmente com Cerri (2012) que a escola não pode formá-la, já que a consciência histórica é um processo inerente da condição humana. Por outro lado, devemos perceber criticamente que a ideia de ‘formação continuada’, inclusive da consciência histórica, é plausível e desejável. Difícil seria imaginar que a consciência histórica do aluno não mudasse durante sua escolarização, permanecendo em um mesmo nível, negando as diversas etapas e o próprio desenvolvimento cognitivo do aluno e sua experiência histórica. Também imaginamos que dentro das Diretrizes Curriculares de História o tratamento adverbial e/ou qualitativo não pode desqualificar uma teoria do conhecimento. Também imaginamos que outros termos mais adequados foram utilizados para localizar e referenciar a importância da consciência histórica e sua contribuição para o ensino de História. Finalmente, entendemos que a própria

consciência histórica do aluno e os sentidos históricos mobilizados na compreensão histórica podem ser estimulados, desenvolvidos, qualificados, melhorados, etc. Também porque os níveis de conhecimento estipulados nas distintas seriações escolares definem os limites e capacidades do pensar, do aprender e do ensinar aos professores. Algo que igualmente, salvo melhor juízo, se aplica ao desenvolvimento das capacidades da consciência histórica. Por último, concordamos com Cerri (2012) que a condução do processo de criação das Diretrizes Curriculares de História do Paraná padeceu do mesmo mal que buscaram combater. A forma unilateral da produção final do documento de ensino, e o relativo tempo destinado aos debates e apropriações sobre o novo documento de ensino, em parte limitaram e desconsideraram as opiniões e posições dos professores e professoras da rede pública do ensino paranaense.

Desse esforço, originaram-se especificamente as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História, apresentadas definitivamente em 2008, apesar de diversos problemas, limites e críticas à sua construção e implementação. Entendemos que as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História alcançaram um significativo avanço educacional e, sobretudo, definiram o tipo de educação e o perfil do aluno que frequenta e depende da escola pública, como meio de transformação da própria realidade. “Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o comprehende e como dele lhe é possível participar.” (PARANÁ, 2008, p. 8)

Ou seja, as Diretrizes Curriculares de História são um documento fundante e orientador das práticas e saberes de professores e alunos, pois a conformação do modelo educacional interfere e orienta diretamente o cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que dele é reflexo. A escola deve ser percebida como espaço de continuado confronto e diálogo, entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular: “As propostas curriculares e conteúdos escolares estão intimamente organizados a partir desse processo, ao serem fundamentados por conceitos que dialogam disciplinarmente com as experiências e saberes sociais de uma comunidade historicamente situada” (PARANÁ, 2008, p. 30). O professor, ao pensar a prática de ensino, deve ter em mente os sujeitos e os fundamentos teóricos da educação, as dimensões e formas de conhecimento e os fundamentos teóricos metodológicos da disciplina que leciona. Deve ainda dominar os procedimentos do pensamento histórico, bem como conhecer em nível suficiente os teóricos e correntes historiográficas que sustentam a formação do conhecimento histórico. Para o aluno, a construção do conhecimento histórico mediado pela realidade social e cultural passa pelo

formato educativo e pelas ciências de referência, não diferindo nesse processo os princípios epistemológicos e cognitivos.

Por outra perspectiva, partindo da experiência/expectativa dos profissionais da educação, através de pesquisa/questionário semiestruturado, buscamos perceber como as Diretrizes Curriculares de História se inserem no campo escolar e como elas fundamentam ou não a reflexão e o ensino de História. A validade de qualquer currículo ou proposta educacional pode ser auferida a partir da perspectiva de eficiência e eficácia, manifesta nos níveis de compreensão e domínio da própria proposta curricular pelos docentes, bem como da satisfação advinda da docência. Os problemas inerentes ao modelo curricular e suas relações com os referenciais metodológicos também podem ser auferidos de maneira inversa, numa perspectiva de resultado. Para isso nos utilizaremos de um questionário de pesquisa qualitativo, tendo em vista as dificuldades inerentes a um trabalho com as dimensões do público pesquisado. Selecionei e entrevistamos, em 2016, 05 professores efetivos e PSS (professores temporários selecionados pelo processo seletivo simplificado) do Núcleo Regional de Educação de União da Vitória, dentro de uma pesquisa-piloto de amostragem, buscando se aproximar e tematizar a direção e os processos ligados à proposta da pesquisa. Num segundo momento, no ano de 2017, retomamos as entrevistas com 25 professoras e professores, em 15 escolas estaduais do município de União da Vitória.

3.4 DISPUTAS DE CAMPO E DIMENSÕES ENTRE A CULTURA ESCOLAR E A CULTURA HISTÓRICA

A cultura escolar contém e está contida pelas condições de produção e reprodução se relacionando diretamente com os conteúdos escolares e o processo pedagógico, exprimindo a prática docente e imprimindo diretamente um conteúdo e uma identidade. Forquim (1993) alude a que não há ensino possível se não reconhecermos as condições políticas de sua criação e a apropriação desse conhecimento como forma de legitimação, portanto de autoridade, criando um espaço de disputas e tensões. A validade do conhecimento construído e a noção de educação apresentam-se distintas dos seus mecanismos de reprodução e controle, e deve ser percebida como resistência e transformação. Nesse paradoxo de ordem e desordem é que se estabelece um programa de ensino, que ao buscar construir uma hegemonia política, cria resistências e continuadas inquietações da prática escolar, haja vista os limites de qualquer modelo, suas condições de mudança e permanência.

Todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui para professores um motivo privilegiado de inquietação reação ou de dolorosa consciência. (FORQUIN, 1993, p. 9)

A inquietação que tange aos professores advém de uma plethora de causas, condições e problemas que se sobrepõem. No caso brasileiro, uma sucessão histórica de descontinuação e sucessão dos currículos e leis de ensino, de um processo de elitização e marginalização do ensino público. Condições que se somam ao quadro histórico numa continuada falta de recursos e investimentos, que gradualmente criaram uma deficiência crônica, moldando o processo educacional brasileiro em seus diversos níveis; na mesma direção encontram-se as estruturas gerenciais e administrativas ligadas à educação. A crise na educação brasileira também pode ser compreendida como parte e reflexo da crítica aos conteúdos e conhecimentos curriculares clássicos e uma política de deslegitimação desses saberes, frente a novos agenciamentos e às mudanças políticas e culturais com forte impacto no campo educacional.

A crítica curricular, ou parte dela, frente ao conteúdo do conhecimento e as mudanças de ordem política e econômica mundial, no final dos anos 1980, criaram uma perspectiva utilitarista do conhecimento e uma relativa provisoriação dos programas de ensino, seja pela dificuldade de organização de um currículo mais amplo e universal, deslocando as questões fundamentais da escola e ensino para uma visão programática e externa, seja pela pressão das mudanças sociais em seus diversos contextos e resultados. Comparativamente e dentro de claros limites, não diferentemente no Brasil, a pluralidade de demandas culturais distintas e contraditórias pressionaram e pressionam o campo educacional, forçado continuadamente pela necessidade de reconhecimento de conhecimentos e culturas diversas, em seus espaços de legitimação, o que para Forquin (1993) poderia levar a uma crítica da validade da transmissão cultural.

Entretanto o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade. Ele se encontra, na verdade, na situação paradoxal de não poder dispensar a idéia de cultura, mas tampouco de poder utilizá-la como um conceito claro e operatório. (FORQUIN, 1993, p. 10)

Essa noção de transitoriedade dos programas ou documentos de ensino, em seu processo de mudança, não deve se tornar a pedra de toque de uma reflexão sobre a educação e nem negá-la, pois substancialmente, estaremos privilegiando um campo de análise que em

muito poderá ampliar ou singularizar a compreensão da complexidade da educação, e, notadamente, distanciada do político. Nesse sentido Apple (2006), discute a premissa do cientificismo e normatização do pensamento, aceitos dentro da estrutura de produção e pesquisa do conhecimento escolar, como parte de um processo de legitimação/aceitação irreal, onde os consensos e premissas da produção científica são normalizados pela homogeneidade e regularidade. Portanto, as perspectivas de análise educacional do campo cultural são extrapoladas de seu lugar e identidade, em favor de uma racionalização das premissas válidas.

O fato de haver várias maneiras paradigmáticas pelas quais possamos perceber o mundo social tem sido observado há muito tempo. Contudo, é também importante observar que cada uma dessas maneiras propõe certa lógica de organização sobre a atividade social e tem certos, e às vezes muito diferentes, pressupostos valorativos subjacentes. (APPLE, 2006, p. 136)

Em direção a uma tentativa de reflexão que escape às racionalizações e singularizações episódicas, apresenta-se extremamente positiva a tentativa de se perceber a educação e, sobretudo a construção de uma cultura escolar e uma cultura histórica a partir de uma perspectiva comparativa integrada, entre as estruturas conformativas da escolarização e as experiências narrativas biográficas de professoras e professores do Ensino Fundamental e Médio da rede básica de ensino da cidade de União da Vitória – Paraná. Buscaremos compreender e apresentar o processo educativo, como descrito por Goodson (2008), sob uma condição narrativa que conforma identidade e lugar, exprimindo a experiência individualmente historicizada e o cotidiano na escola e no ensino, partindo de um currículo oficial prescritivo, pois não há ensino sem conteúdo, nem aprendizagem sem didática.

Para Forquin (1993) a relação proximal entre cultura e escola possui uma qualidade e uma condição orgânica, dificilmente hierarquizada, mas determinante na formação individual, seja em termos culturais amplos e/ou restritos pela perspectiva educacional. Tanto a cultura como a educação não se configuram em processos neutros, dissociados ou anômicos e, sobretudo, estabelecem-se pelas relações e inferências entre indivíduos ou grupos. Necessariamente, esse processo educacional exige e limita-se aos entes que dele participam, pois o conhecimento e o processo educacional, não se dão ou se constroem alheios e distantes daqueles que dele fazem parte ou dele resultarão. Nesse contexto, a similaridade e proximidade do campo cultural e escolar endossa a reflexão sobre uma categoria, que antes de discutir a primazia, área de ação ou importância, integra de forma tão natural a relação entre cultura e ensino que se apresenta condensada no conceito de ‘cultura escolar’. Pode ser definida como:

O conjunto das disposições e qualidades características do “espírito cultivado”, isto é, a posse de um amplo leque de conhecimentos e de competências cognitivas gerais, uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento pessoal em matéria intelectual e artística, um senso de profundidade temporal das realizações humanas e o poder de escapar do mero presente. (FORQUIN, 1993, p. 11)

Definida conceitualmente a ideia de cultura escolar, precisamos situar o lugar, o alcance e os eventuais personagens que tangem à definição que exprimem e na qual inserem a si mesmos no processo de produção e reprodução da escolarização, bem como seus aspectos informais ou oficiais. Nesse sentido o termo cultura escolar abarca diversas diferenciações, sobretudo de qualidade, quando nos apercebemos das condições pragmáticas do processo educacional, já que numa visão mais restrita da educação exige-se tanto daquele que educa como daquele que aprende qualidades e disposições para aprender, seja a partir de condições institucionais e conteúdos programáticos, seja a partir de uma aprendizagem informal. Pensa Forquin (1993) que o conteúdo de uma cultura escolar está mais próximo da ideia de ‘transmissão cultural’ do que propriamente à ideia de produção ou reprodução da cultura, conceito mais individual e apropriativo, tendendo ao momentâneo ou às condições e exigências da apropriação. “Falar de transmissão cultural supõe, então, sempre, em qualquer nível, a idéia de uma permanência (pelo menos relativa) e a idéia de um valor, ou de uma excelência.” (FORQUIN, 1993, p. 11)

Escapando aos contextos geracionais e às demandas presentes, a transmissão cultural é assegurada pelo valor de um patrimônio do conhecimento, consensualmente reconhecido e perfectivo, mas notadamente um conhecimento do passado, agora herdado. Essa pequena digressão reforça o caráter da validade e pertinência à ideia de ‘transmissão cultural’ em detrimento de outras e, benfazeja, sustenta a permanência de conhecimentos, práticas, atributos e valores às gerações futuras.

Nesse sentido pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuadamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. (FORQUIN, 1993, p. 14)

Essa tradição docente pensada em termos de conteúdo e didática depende e resulta de uma seleção do conhecimento, manifesta em programas, currículos, metodologias de ensino e escolarização, escapando do abstracionismo e universalismo cultural. Também devemos perceber que a transmissão cultural não cumpre seu papel de forma precisa, uniforme e

homogênea; ela obedece antes “a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos, não recorrendo aos mesmos procedimentos de legitimação” (FORQUIN, 1993, p. 15). Como resultado de novos programas educacionais ou currículos, parte desse conhecimento escolar, da cultura escolar, passa por um grande processo de ‘esquecimento ativo’ na memória docente, bem como parte da cultura escolar sobrevive e se impõe à permanência escolar, qualificada pela eficácia e eficiência de uma prática docente extremamente funcional e seletiva, “nas significações que atualmente têm poder de interpelar nossos pensamentos e de regular nossas existências, pode ser considerado como tendo um ‘valor educativo’ ou uma pertinência social suficiente para justificar os gastos de todos os tipos.” (FORQUIN, 1993, p. 16)

Junto à mudança do ‘valor educativo’ do conhecimento e da sucessão das gerações e suas demandas, também mudam os modelos didáticos e as metodologias de ensino em seus léxicos cognitivos; as formas de pensar e a reorganização do conhecimento escolar conformam uma nova cultura escolar em função e a partir de demandas sociais e contextos políticos perfeitamente identificáveis. Nesse caminho, a modernidade e a aceleração do tempo e das realizações, além de destruir o estatuto do conhecimento baseado na tradição, permitiram que o lugar da produção do conhecimento e o privilégio da reprodução cultural escapasse às universidades e aos cientistas. Também à escola e aos professores, não somente pela superação científica que a busca do conhecimento promove, mas também pela disseminação social dos meios de se produzir e compartilhar conhecimento, forçando a cultura escolar a um renovado lugar. Nas palavras de Marc Froment-Meurice, “será criador aquilo que rompe com o passado.” (*apud* FORQUIN, 1993, p. 19)

A tentativa da compreensão da cultura escolar contemporânea, fortemente marcada pela mudança, exige ser pensada em seus processos de conformação e não exclusivamente pela transformação que produz, mais visível e identificável em termos educacionais. As diversas dimensões e condições de criação/reprodução da cultura escolar precisam ser decompostas e fragmentadas para que se busque uma qualidade explicativa ou conformativa da sua essência, eventualmente permitindo uma análise mais precisa, ou próxima e originária de seus constitutivos. Entendemos que a cultura escolar é constituída em diversos momentos e condições do processo educativo, em temos individuais e coletivos. Distintamente podemos pensá-la em três campos:

- 1) Campo de Experiência (individual como aluno/docente e social/escolar)
- 2) Campo Formativo (escolar, acadêmico e de formação continuada)
- 3) Campo Curricular (currículo oficial e currículo real).

Todo docente construiu uma trajetória dentro do ensino, que passa pela Educação Básica, licenciatura e prática docente. Em todos esses períodos o conhecimento escolar é gradualmente assimilado, testado e reproduzido, em termos práticos e em forma de resultado, se aproximando-se do campo da experiência, substanciando a vida profissional continuada. O cotidiano experienciado da sala de aula escapa do conhecimento formal científico e da cultura social dos alunos, e nem pode ser apreendido nestes termos, acabando por construir mecanismos de validade e gestão do processo social e relacional pessoal em nível sistêmico em direção a uma cultura escolar.

O campo formativo, ainda que se constitua em termos práticos numa experiência intelectual, percorre seu curso fitando a formulação abstrata do conhecimento científico, exercício pouco dialógico e em nada dialético em relação ao público-alvo. A formação científica ou didática-pedagógica se dá a priori em termos de uma idealização/compreensão, que posteriormente é ressignificada pela prática, do/no ensino, sendo experimentada de forma concreta, como síntese. Entretanto a distância das licenciaturas em relação ao ensino escolar colabora para uma secção entre o conhecimento científico ou acadêmico e o conhecimento prático escolar. A formação ou o campo formativo adquire características mais pragmáticas e empíricas, autonomizando o docente em seu trabalho. É no Campo Curricular que as frações da cultura escolar, em parte, o conhecimento científico da disciplina de referência em oposição à prática e experiência docente, conhecida como currículo oculto, definem-se e se distanciam de forma concreta. De um lado as leis e diretrizes educacionais, seus programas e normatizações, e de outro a prática do cotidiano, do ensino da experiência experimentada e de uma cultura do ensino assimilada.

A hipótese da singularização dos campos, ou partes, que estruturam ou compõem o campo educacional, funciona como um prisma que decompõe o todo idealizado num exercício de abstração necessário, premissa do pensamento científico, numa tentativa de compreensão do todo pelas partes (MORIN, 2003). Entretanto nenhum tipo de educação, experiência, realidade ou pensamento existe ou se realiza fora dos contextos sociais e de uma cultura histórica. Essa experiência de si e dos outros se apresenta em simultaneidade e em adição à cultura escolar, a ponto de compreendermos o papel de produção e reprodução da escola e do ensino. Buscaremos organizar uma reflexão sobre a Cultura Histórica a partir do pensamento de Jörn Rüsen, e sua relação com a cultura escolar e a formação e experiência docente, a nosso ver, pouco articulada e sistematizada como um importante componente do pensamento pedagógico científico, muito mais pelas exigências de ordem científica que por um pragmatismo experienciado. Para Rüsen a cultura histórica é e surge da articulação, mesmo

integração, prática e intencional em todos os contextos sociais e individuais, dado o papel e atributo do histórico, da subjetividade e perspectivação da consciência humana no tempo. (SCHMIDT; MARTINS, 2016)

A apropriação cultural em seu significado resulta de uma integração/relação da percepção, interpretação e finalidade/ação individual, pois a geração de sentido crítico, ainda que subjetiva, determina-se de forma prática com a vida humana. A cultura histórica poderia ser pensada como uma esfera de consciência individual, distinta de sua função psicológica e biológica basal, complexa e derivada de sua própria existência e necessidade de interpretação do tempo, integrada e atualizada enquanto conteúdo da experiência social, e nesse sentido e em nossa perspectiva um método de abordagem pedagógica.

“Se se pode assinalar o específico de uma memória histórica, então é plausível falar de “cultura histórica” como um termo com pretensão de categoria.” (RÜSEN *in* SCHMIDT; MARTINS, 2016, p. 57-58). Dessa forma, a cultura histórica é, em si mesma, uma categoria que goza de uma especificidade de análise, dentro de uma universalidade do pensamento. Podemos aceitar a premissa de que parte significativa desse universo venha a se desenvolver dentro do ambiente escolar, ou a ele estar proximamente ligado, formando ou conformando uma cultura escolar. Pensada mais proximamente ao concreto do cotidiano escolar, das práticas, regulamentos, e currículo que produzem ações e reações mais imediatizadas no corpo escolar, sem nos distanciarmos do pensamento da teoria educacional, também presente nos contextos escolares e educacionais, entretanto mais fluidos e distantes da sala de aula.

Cultura se refere, nesse caso, à natureza espiritual-mental do homem, que se realiza na alternância permanente entre a apropriação interpretativa do mundo e a expressão humana do próprio ser (subjetividade). Esta definição de cultura tem a vantagem de não cobrir todo o espectro da vida humana, mas diferencia este âmbito da vida de outros e, a partir desta diferença, estabelece relações. Entre as outras áreas, podem ser citadas a economia, a sociedade e a política. A cultura é parte delas e, ao mesmo tempo, elas são parte da cultura. (RÜSEN, *in* SCHMIDT; MARTINS, 2016, p. 58)

Para Rüsen, a apropriação cultural, demandada pela consciência histórica, desenvolve-se a partir da articulação de quatro elementos constitutivos e interdependentes, a percepção, a capacidade de interpretação, a orientação e a exigência de finalidades integradas à ideia de ação no tempo. Numa percepção de tempo que escape a suas perspectivas físicas, cósmicas ou ontológicas em direção a uma interpretação de um conteúdo de experiência significativa capaz de orientar e determinar uma ação. Parte desse processo de significação do tempo busca na memória histórica, nas experiências passadas, uma atualização da experiência

comparada, e/ou uma representação referencial de ação suficientemente capaz de atribuir sentido ao presente e promessa no futuro. (SCHMIDT; MARTINS, 2016)

A importância dessa discussão se assenta na necessidade de buscarmos modelos de compreensão na construção de uma cultura histórica, a partir de uma consciência histórica específica ou da memória histórica, quando se ultrapassa a experiência vivida. “A rememoração histórica (ou memória histórica), portanto, deve ser entendida de maneira mais específica, como uma operação mental referente ao próprio sujeito que recorda, sob forma de atualização ou representação do seu próprio passado.” (RÜSEN *in* SCHMIDT; MARTINS, 2016, p. 59). Entendemos que no trabalho escolar, nas diversas aulas diárias, nos planejamentos, correções, os docentes mobilizam, para além do conhecimento formal científico toda uma consciência histórica e uma cultura histórica, dentro da cultura escolar, que apesar de se conjugarem individualmente em termos de percepção e entendimento resultam de dinâmicas distintas. A consciência histórica se apresenta como um atributo individual pleno, ainda que construída dentro dos limites sociais; a forma de acesso ao universo social se dá de forma interpretativa individual, a perspectivação do tempo é personificada.

Dentro da cultura histórica, entendemos que os mecanismos de percepção são em parte compartilhados, mas a amplitude de significados e os processos de construção da cultura histórica extrapolam as significações individuais, o eu singular se pensa como parte, o que apresenta uma distinção significativa entre a consciência histórica e a cultura histórica, pois mobilizam níveis de percepção e ação distintas. Os docentes em suas atividades diárias se apropriam da consciência histórica e da cultura histórica de forma específica e de caráter restritivo, pois mobilizam, dentro dos universos da consciência histórica e cultura histórica, conhecimentos, relações, ponderações, e perspectivas cognitivas diretamente ligadas às suas atribuições como docentes dentro das etapas e interesses produtivos do trabalho escolar, numa cultura escolar. A consciência histórica e a cultura histórica dialogam com os espaços comuns da percepção, da cognição, dentro da cultura escolar, mas efetivamente não o fazem em equivalência e sincronia, dados os interesses e questões que se apresentam à resolução.

Na cultura escolar a consciência histórica e a cultura histórica individual ou de grupo se relacionam, integram e são mobilizadas por filtros e dinâmicas ligadas à educação, que podem ser apreendidas quando conseguimos perspectivar o momento e o interesse dessa mobilização. Evidente que a cultura escolar existe num espaço específico e dentro de práticas e realidades próprias reproduzindo expectativas, interesses e demandas de campo. Os professores ao ensinarem mobilizam seus capitais culturais, suas memórias, currículos reais e

oficiais; nesse momento a consciência histórica e a cultura histórica se submetem à cultura escolar exprimindo um direcionamento de intencionalidade objetivado no processo de ensino-aprendizagem, que parte do ‘ensinar’ do professor, em tudo o que tange e pondera em direção ao processo de compreensão cognitiva do aluno que por sua vez mobiliza sua cultura escolar como um processo de aprendizado.

Dada a importância da cultura histórica nos processos de interpretação da realidade articulada com a consciência histórica e na cultura histórica, Rüsen propõe uma ‘dimensionalização’ das funções interpretativas da cultura das sociedades modernas em dimensões: ‘estética’, ‘política’ e ‘cognitiva’. 1) A dimensão estética enseja a recordação histórica ou valor histórico das criações artísticas, mais próximas dos códigos de ‘signos’ mediados pelas condições de integração dos elementos significantes da linguagem e a abstração comprensiva do significado. Dentro da dimensão estética a construção de sentido se afasta da experiência, adequando-se às necessidades de ficcionalidade exigidas na interpretação da produção humana. A estética dentro da História habilita o entendimento de toda forma criativa exigindo, nesse caso, uma ampliação da ideia de arte também em sua qualificação. Segundo Rüsen importa designarmos uma compreensão sobre a qualidade estética das representações históricas materializadas em uma ‘beleza’ que possa estabelecer um vínculo válido com as funções orientadoras da ação na vida prática. (SCHMIDT; MARTINS, 2016)

Mas, é *indiscutível* que a construção estética de sentido pela consciência histórica, representa uma atividade da imaginação, na qual os conteúdos experienciais da memória se carregam de significados históricos, isto é, se convertem em portadores de um transcurso temporal que, enquanto “história”, faz com que a práxis vital seja interpretável. (RÜSEN, *in* SCHMIDT; MARTINS, 2016, p. 68)

Podemos supor que nossos professores desenvolvem dentro de uma cultura escolar uma estética interpretativa da história. Essa ‘estética histórica’ é apropriada como uma estética do ensino da História numa condição que permita ao professor assimilar as estruturas e contextos históricos válidos, em proximidade com as condições cognitivas e critérios de entendimento válidos para os alunos em suas seriaçãoes. Precisamos compreender que os processos de aprendizagem cognitiva dos alunos exigem uma abstração considerável sobre o conhecimento histórico e nesse sentido se dá a construção de uma estética histórica do aprendizado. Sem exageros, as imagens, informações e experiências dos alunos constroem explicações estéticas suficientes aos níveis de entendimento individuais. Evidentemente que algumas dessas imagens estéticas explicativas possam criar equívocos pontuais, entretanto o

próprio processo educacional e os critérios de validade histórica dos alunos acabam por reorientar ou até mesmo substituir as imagéticas estéticas. “A força imaginativa do estético é histórica enquanto trabalha com a experiência do passado, mas não é histórica quando transforma esta experiência histórica em uma criação puramente artificial, quer dizer, descolada da experiência.” (RÜSEN *in SCHMIDT; MARTINS*, 2016, p. 69)

Para Jörn Rüsen, 2) a dimensão política na cultura histórica implica necessariamente que a ideia de dominação precisa fundamentalmente de legitimidade e aceitação, mesmo que posta subjetivamente na sociedade através dos aparatos legais normativos, da economia e dos processos educacionais formais ou não (SCHMIDT; MARTINS, 2016). Nesse sentido o papel da cultura histórica reproduz as disputas e os consensos políticos sociais que buscam na história sua legitimidade, construída ou não. Uma de suas características principais é a construção de consensos estabelecidos e suficientemente equivalentes a um ordenamento que exprima e reivindique sentido histórico e a ideia de pertencimento. Os critérios de legitimação da dimensão política estão diretamente ligados à cultura histórica de uma sociedade e precisam estabelecer relações diretas de validade e de reconhecimento dos indivíduos, pois quanto mais próximos dos horizontes de expectativa e do senso comum, mais eficientes se apresentam os mecanismos de aceitação e dominação política.

Grande parte desse processo exige da memória histórica mobilizada assentimento suficiente para a realização de uma orientação cultural da vida prática, ou seja, as mobilizações da cultura histórica precisam gerar equivalentes práticos na vida cotidiana; quanto maiores e mais eficazes forem os equivalentes mobilizados mais fortemente o espectro político se apresenta.

Não é uma casualidade que a dominação política se apresente, utilizando símbolos carregados de ressonâncias históricas. Isto se mostra evidente nas festas nacionais que, geralmente, devem recordar as origens da comunidade política, de tal maneira que mostrem uma obrigação normativa, inicialmente estabelecida como duradoura. (RÜSEN *in SCHMIDT; MARTINS*, 2016, p. 69)

Em termos de uma cultura escolar essa discussão toca a educação de forma direta, seja pelos interesses políticos governamentais mais evidentemente, algo claramente reconhecido na sucessão e descontinuidade de projetos educacionais e documentos de ensino. A educação como um todo reage e assimila em parte o processo de legitimação da dimensão política da cultura histórica, entretanto não podemos aludir que a dimensão política na cultura escolar se dê em exclusividade com o governo e a governabilidade. A escola brasileira vivenciou significativas mudanças de caráter social reivindicativo, novos espaços de ação e

resistência, ocuparam a escola e reconfiguraram a cultura escolar, seja em parte, pelas mudanças e orientações educacionais postas nos documentos de ensino, que vieram valorizar o conhecimento social e as demandas da sociedade, mesmo que pela ação de novos personagens no campo escolar.

As mudanças educacionais, em todos os sentidos, também são mudanças de caráter político, impelindo os mecanismos de ajuste e legitimação em direção a novos arranjos e consensos. Em relação ao ensino de História, as disputas acerca dos conteúdos escolares, metodologias de ensino de História, avaliação, formação continuada, refletem e inserem dentro da disciplina de História o campo político da cultura histórica. Essa nova perspectiva não se dá mais como uma didática do ensino restrita, mas sim como uma aprendizagem histórica, em equivalência às mudanças potenciais que o conhecimento e a própria história permitem apropriar e transformar. “Isto significa que a orientação cultural da práxis da vida realizada pela rememoração histórica, para poder ser efetiva, tem que concordar com as intenções e interesses políticos que regem a vida de um sujeito.” (RÜSEN *in* SCHMIDT; MARTINS, 2016, p. 70). Evitando certo determinismo em direção à compreensão do autonômico e de resistência da escola a mudanças educacionais significativas, temos:

Naturalmente, isto não significa que a consciência histórica siga cegamente as diretrizes da vontade do poder, que o sistema político de dominação no qual ela atua impõe. Exatamente porque este sistema de dominação necessita sua consolidação mental nas memórias dos afetados, ele tem que mobilizar seus consentimentos, os quais não podem ser forçados com tanta facilidade. Por isto há em qualquer ato legitimatório da memória histórica também um pouco de crítica à dominação, de certo modo, uma possibilidade estrutural de recalcitrância política, que faz com que os dominados tolerem as desconsiderações do sistema político. (RÜSEN *in* SCHMIDT; MARTINS, 2016, p. 70-71)

A última dimensão sugerida por Rüsen, 3) a dimensão cognitiva, entendida como um processo de construção do conhecimento, responde às carências de orientação no tempo presente, ainda que mobilize nessa tarefa o passado e a memória individual ou coletiva como um ou vários critérios de validade. Para Rüsen as operações cognitivas exigem em seu processo de elaboração categorias do pensamento como percepção, interpretação e orientação. “Trata-se do princípio de coerência do conteúdo, que se refere à fiabilidade da experiência histórica e ao alcance das normas que são utilizadas para sua interpretação.” (RÜSEN *in* SCHMIDT; MARTINS, 2016, p. 71). Nesse sentido, o processo cognitivo da construção do conhecimento histórico se realiza dentro de uma série de procedimentos de validade interpretativa da *práxis*. Naturalmente o processo cognitivo da cultura histórica é individual,

mediado pelas experiências e interesses coletivos, e também pela cultura escolar para o ensino de História.

No caso específico do ensino de História, num primeiro momento o professor necessita se utilizar da cognição histórica, num sentido de apropriação e compreensão da história, pois devemos entender que os processos cognitivos não equivalem ao conhecimento histórico. Num segundo momento, seja na preparação ou durante a própria aula os professores precisam perspectivar as capacidades e os desenvolvimentos cognitivos de seus alunos a fim de desenvolver uma expectativa cognitiva do processo de aprendizagem histórica. É exatamente dentro do processo cognitivo da cultura escolar que podemos desenvolver os critérios específicos da aprendizagem histórica, com implicações significativas. Para o professor, a utilização da metodologia do ensino de História proposto pela aprendizagem histórica lhe permitiria se utilizar dos mesmos critérios de validade metodológica de que a pesquisa histórica e a historiografia se utilizam na produção de conteúdos históricos.

Não haveria a necessidade de adaptações das metodologias de ensino de História para os alunos em suas seriação, tendo em vista que a dinâmica cognitiva histórica se produziria em consonância com as capacidades cognitivas próprias dos alunos em seus contextos. Dessa forma a aprendizagem histórica mediaria uma forma de produção do conhecimento histórico, não seu didatismo, permitindo ao professor adequar o processo de aprendizagem aos interesses e capacidades cognitivas do aluno. Isso poderia evitar a submissão dos alunos a modelos de ensino de História distintos e externos à dimensão cognitiva da História dentro de uma única perspectiva metodológica do ensino, deslocando a importância das didáticas e suas alternâncias para a validade e qualificação, em maior dimensão do conteúdo histórico.

Para os alunos, aprender dentro de modelos cognitivos próprios e em consonância com o cotidiano imediato redundaria em uma maior capacidade de aprendizado histórico, tendo em vista a possibilidade aumentada da abstração cognitiva; seriam mais signos, significantes e significados mobilizados no aprendizado da História. Outra contribuição relevante para o ensino de história, dentro da aprendizagem histórica, seria permitir aos alunos um modelo didático de ensino continuado e que não se modificasse ano a ano ou durante a alternância de seus professores/série. A possibilidade de uniformização didática da aprendizagem histórica construiria um modelo cognitivo continuado, não sua linearidade, permitindo uma reelaboração dos conteúdos históricos e uma aproximação maior com a transversalidade e tematização de conteúdo.

4 A RELAÇÃO DA ESTRUTURA DE SENTIMENTO E A ECONOMIA MORAL NO TRABALHO DOCENTE E NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Se a educação acontece necessariamente em nível relacional e de interação entre pessoas ela é sobretudo uma experiência e condição social do conhecimento, pois ainda que a ciência e a técnica determinem em muito a questão, em termos de ensino, seus objetivos vão em direção à formação e ao desenvolvimento humano e à construção da cidadania; nada novo, mas de uma importância significativa na compreensão do tipo de educação que queremos discutir e transformar.

Inicialmente buscaremos definir e localizar os conceitos de estrutura de sentimento e economia moral, seus autores e os contextos imediatamente próximos, para que a discussão desenvolva-se numa tentativa de relação e apropriação. Raymond Williams e Edward Palmer Thompson construíram trajetórias políticas e profissionais semelhantes, ambos tiveram reconhecimento acadêmico e se tornaram intelectuais de renome, articulando sua produção e pesquisa ao redor dos estudos culturais. Ambos trabalharam intensamente com a educação de adultos na Inglaterra, experiências que permitiram o desenvolvimento de objetos de pesquisa sobre a sociedade e a cultura. Ainda que Williams e Thompson não se definissem como educadores, ou que suas pesquisas e preocupações escapassem especificamente do campo educacional, a contribuição e a influência de suas ideias, conceitos e metodologias de pesquisa transbordaram para todas as direções, inclusive para a educação.

A compreensão dos processos educativos de origem social fez da educação contemporânea tributária de seus pensamentos e discussões, forçadas pela ação reflexiva sobre os processos culturais, antes processos sociais. A educação e o ensino vistos como parte da cultura, possuem contextos concretos da vida cotidiana que emergem em todas as suas dimensões, lugares e personagens. É difícil aceitarmos a ideia de que o ensino não esteja compreendido nesse universo, ou dele resulte, a menos que imaginemos com certa inocência o que Williams e Thompson combateram na vida acadêmica e na militância política: uma visão restrita, monolítica e abstrata das teorias e ideias.

Uma das ideias fundamentais de Williams, desenvolvida em sua trajetória profissional tomou forma mais detida nas obras “Cultura e Sociedade” (1959) e “A Longa Revolução” (1961). Seu pensamento abordou os processos de produção e recepção cultural na Inglaterra durante a Revolução Industrial a partir da arte e da literatura de época em sua criação e movimento. Williams buscou sistematizar a reprodução das ideias e formas literárias e artísticas nos contextos sociais ingleses, relacionados, imbricados e institucionalizados,

traduzidos em uma ‘estrutura de sentimento’ dando à cultura um caráter, vivo e orgânico em objetividade. O problema da análise da cultura e de sua recepção moveu Williams para lugares e caminhos pouco ortodoxos, se pensarmos o modelo tradicional de análise histórico social e os parâmetros científicos aceitos. Sua análise buscou penetrar e compreender os espaços culturais entre os grupos sociais, suas formas de produção e reprodução em seu cotidiano entremeando os perfis e disciplinas do conhecimento científico postos nas análises sociais, tanto no que permitem quanto no que negam.

As dificuldades enfrentadas por Williams não foram maiores que seus méritos, sobretudo em buscar desenvolver uma história política da comunicação humana, base de toda a sociedade moderna, perspectivada por um todo social real, único, articulado em suas partes. Para Filmer (2009) existem duas características centrais de desenvolvimento do conceito de estrutura de sentimento que se baseiam em: 1) Processo empírico histórico, e 2) Contextos de produção culturais subjetivos. Essas duas características ou condições expressam a importância da observação metódica da linguagem e da ação cotidiana nos contextos culturais variáveis e subjetivos, entendidos como constructos reais nas inter-relações entre os indivíduos e seus coletivos, percebidos na literatura, na imprensa e na educação. Williams, ao inverter os modelos e premissas metodológicas tradicionais de análise histórica, fortemente ligada aos contextos produtivos e políticos, desenvolve em consequência uma teoria da “fenomenologia da consciência intersubjetiva e com os processos interativos estruturais por meios dos quais é formado e subsequentemente transformado em estruturas sociais e culturais nascentes emergentes.” (FILMER, 2009, p. 373)

Os sentidos do conceito de estrutura de sentimento, tanto na mudança como na continuidade, ensejam a compreensão de um contexto ou período histórico, pois exprimem através da ‘alteridade’ e da ‘possibilidade’ o princípio da mudança desenvolvida dentro dos grupos sociais pela natural contingência dos processos de transformação, dado o funcionalismo de qualquer prática ou regra social. A alteridade desenvolve-se em contextos específicos, mas em regramento universal, onde gradualmente as transformações sociais criam as forças do movimento de ‘alteridade’ em direção a práticas e regras sociais equivalentes às novas necessidades, meios e fins que encontram na cultura e na educação o espaço da contingência. O sentido de ‘possibilidade’ condensa a própria dinâmica da mudança social reflexiva futura, que em termos sociais se desenvolve dentro de expectativas e experiências, escapando à ideia de casualidade e de destino. Ainda que os contextos sociais de criação cultural não possam ser expressados de todo em sua concretude e forma, também não

podemos retirar dos contextos sociais de mudança toda a intencionalidade, força e ação criativa de um período em sua gênese.

A ‘estrutura de sentimento’ de Williams careceu em toda a decorrência do período dos anos de 1960 e 1970 de ajustes em paralelismo às dificuldades de método, como também da crítica que recebeu pela relativa variedade e inexorabilidade na perspectiva de análise. Em resposta, e na direção do refinamento da análise metodológica, Williams desenvolveu o conceito de ‘figura semântica’, buscando evidenciar mais concreta e objetivamente o surgimento de expressões, que em suas modificações demonstram claramente a materialização dos processos socioculturais. Em geral o aparecimento de novas palavras e expressões indica a ‘materialização cultural semântica’ de um novo corpo de ideias ou estrutura cultural, anunciando novas formas de pensamento, arte e técnica.

Assim, as dificuldades do vocabulário são agudas. Entre nós e o processo histórico, os problemas de linguagem são realmente formidáveis. Por esse motivo, simpatizo muito mais do que muitos de minha geração com neologismos ou importações de expressões, algo característico da geração imediatamente posterior à minha. É incrivelmente fácil zombar deles, mas eles são impelidos pelo fato de os termos existentes terem adquirido tanta carga ideológica. (WILLIAMS, 2013, p. 150)

Nesse sentido, o campo cultural na Inglaterra, entre os séculos XVIII e XIX, encaminhou a efervescência das transformações econômicas da Revolução Industrial, entendida aqui como um poderoso processo de alfabetização de influência reformista religiosa radical e de um crescente processo de escolarização. Williams, ao investigar a comunicação humana, buscava compreender que elementos políticos sustentavam os nexos e paradoxos do conhecimento e compreensão que permitiam à linguagem uma expressão viva e reconhecível em seu tempo, daqueles que nele viviam e por tempos distintos daqueles que o compreendiam. Raymond Williams desenvolveu teoricamente um modelo de análise conceitual similar às próprias estruturas de mudança e interação subjetiva da cultura, em termos concretos nas estruturas de linguagem. Não pensamos nem imaginamos algo que não provenha de um signo, significante e significado, que não seja descrito por uma linguagem socialmente construída. Não seria exagero dizer que a alfabetização e a linguagem mudaram mais rapidamente o mundo moderno que o cavalo-vapor.

Pois a Revolução Industrial foi, entre outras coisas, uma revolução na produção da alfabetização, e é aqui que o argumento dá uma guinada de 360 graus. A imprensa a vapor foi tanto uma parte da Revolução Industrial quanto os teares a vapor ou as locomotivas a vapor. O que ela produziu foi a alfabetização – e, com isso, um novo tipo de jornal e de romance. As formulações tradicionais que eu atacava teriam visto a imprensa como apenas um reflexo de uma fase muito mais ampla da ordem

econômica, fase que produziu a ordem política, que então produziu a ordem cultural, que ao cabo produziu a imprensa. (WILLIAMS, 2013, p. 139)

Ao desenvolver novas perspectivas de análise sobre a cultura, sua origem, seus elementos e personagens Williams buscou nos livros, jornais, folhetins, imprensa oficial e na própria arte a materialidade simbólica e os interesses presentes numa cultura de época. A imprensa, literatura, arte e a educação emergiram ativamente no processo produzindo, e não como produto das ‘novas forças culturais’, em condições suficientes para o surgimento da Revolução Industrial. A mudança metodológica alterou os personagens da ação histórica e os consensos relativos aos mecanismos da produção cultural, tanto setores ligados à esquerda quanto à direita inglesa reagiram fortemente à ‘estrutura de sentimento’, pois invertiam a lógica determinista da produção cultural. Parece-nos que a ideia de movimento da maquinaria a vapor, tão cristalizada no imaginário social contemporâneo, pode ser desmistificada pela arte, literatura e educação de forma geral. Se utilizássemos uma palavra, algo tão importante no pensamento de Williams (2007), para definir o período em franca mudança, ela seria ‘letramento’.

A revalorização da cultura pelas ideias e simbolismo de uma época, menos tangível à história econômica e política, recolocou o debate sobre as dificuldades comparativas entre fenômenos culturais aos processos econômicos e apresentou as dificuldades de uma análise marxista tradicional, ontem e hoje, em perceber a centralidade do social e cultural, personificada na própria humanidade, como se fosse possível estabelecer que processos econômicos e políticos diversos não sejam mediados pela individualidade humana em suas paixões, razão e necessidades. Nesse sentido, e de forma específica, a alfabetização e a escolarização se tornaram na Inglaterra moderna um importante mecanismo de transformação/estabilidade comparável à máxima marxista em que a economia é o motor da história.

A relação entre essas duas características quer dizer que as estruturas de sentimento são geradas através da interação imaginativa e das práticas culturais e sociais de produção e resposta – que são, em essência, práticas sociais de comunicação reflexiva da experiência que estão na raiz da estabilidade e da mudança das sociedades humanas. (FILMER, 2009, p. 373)

Não pensamos que exista grande dificuldade em aproximarmos as ideias de Raymond Williams, especificamente a ‘estrutura de sentimento’ ao campo da educação na

análise das relações de ensino-aprendizagem⁵. Entretanto, toda apropriação ou aproximação de ideias requer cuidado e cumplicidade para com aquilo que fundou, mas de certa forma se propõem a mudança e a superação, pois ouvimos de outros a palavra que escrevemos. Defendemos, em termos sociais, que o sentimento é uma forma de conhecimento, sobretudo de autoconhecimento, extremamente importante e determinante nos contextos sociais imediatos da família, do saber e do trabalho, não diferentemente para a educação. A ‘estrutura de sentimento’ é também para nós uma forma de avaliação, compreensão e mediação da totalidade imediata, que notadamente pode participar da formulação dos processos de ensino, informando ao docente a receptividade, eficácia e funcionalidade do ensino-aprendizagem, mobilizadas tanto no preparo da aula como no ensino e avaliação.

Utilizar a estrutura de sentimento escapa à singularidade de perceber como as palavras em seus contextos culturais surgem e modificam-se, mas trata-se, sobretudo, de perceber como em termos sociais seus significados foram gestados e assimilados em contextos sociais valorativos diversos, ultrapassando uma perspectiva lexicográfica em direção a uma análise semiótica. Essa perspectiva se apresenta extremamente adequada à complexidade do campo educacional por valorizar os contextos culturais de produção do conhecimento e das formas concretas das linguagens de ensino, na escrita educativa, nos textos e contextos dos livros didáticos, nos planejamentos de ensino, na experiência docente e definitivamente nos currículos em todas as suas dimensões. Todas essas manifestações, lugares e naturalmente os personagens ligados ao ensino assimilam, reelaboram e expressam sua intencionalidade política/moral ativa, em termos de uma linguagem simbólica e ação mediada pelos contextos pessoais e profissionais.

La verdad sobre una sociedad debe buscarse, al parecer, en las relaciones reales, siempre excepcionalmente complejas, entre el sistema de decisión, el sistema de comunicación y aprendizaje, el sistema de mantenimiento y el sistema de generación y sustento. No se trata de buscar una fórmula absoluta, mediante la cual la estructura de estas relaciones pueda determinarse de manera invariable. La fórmula que importa es aquella que, em primer lugar, establece las conexiones esenciales entre lo que nunca son sistemas verdaderamente separables, y segundo, muestra la variabilidad histórica de cada uno de esos sistemas y, por lo tanto, de la organización real dentro de la cual funcionan y se viven. (WILLIAMS, 2003 p. 118)

Mesmo os problemas, acertos, limites e incompreensões vivenciadas no ensino não deixam de existir ou ser objeto de reflexão/angústia por não se constituírem em uma

⁵ Um trabalho pioneiro sobre a estrutura de sentimento na cultura histórica foi desenvolvido por FRONZA (2012).

linguagem simbólica expressiva das condições do trabalho e do viver docente. A eventual falta ou especificidade de uma linguagem demonstra os limites e espaços entre a experiência humana e as formas de expressões necessárias da linguagem, carecendo de uma apropriação adequada que estabeleça a relação entre o vivido e a linguagem. A falta de uma linguagem específica limita e define a compreensão da experiência no ensino-aprendizagem em sua relação com a teoria e metodologia do ensino, também em termos pré-ativos inconscientes e subjetivos, criando uma sensação dolorosa de incompletude, um *déjà vu*.

Distintivamente, a fundamental contribuição do pensamento e da obra de Edward Palmer Thompson se apresenta importante para discussão por duas perspectivas complementares: a primeira em função de sustentar parte do referencial teórico-metodológico das Diretrizes Curriculares de História do Paraná; e segundo por oferecer aos estudos culturais uma ‘teoria da ação política cotidiana’ conhecida pelo conceito de ‘economia moral’. Sua principal obra, “A formação da classe operária inglesa”, dominou o debate intelectual na Inglaterra por três décadas e remodelou significativamente a historiografia social. As ideias de Thompson evidenciam que a experiência histórica se expressa na consciência social dos indivíduos, e a partir dessa relação pragmática, as relações de poder, classe e sociedade em sua visão mecânica são superadas. Assim a percepção do campo histórico se dá através de uma concepção dialética, nem sempre consciente e objetiva, valorizando a experiência, a mudança e as permanências, em meio a uma estrutura social menos rígida.

O caráter determinante das reflexões de Thompson permeia pela cultura o universo educacional, imagem e reflexo da sociedade contemporânea, onde a educação dele participa significativamente. Não podemos pensar a escola e os processos educacionais distante de uma abordagem culturalista, menos ainda afastada da sociedade. Caminhando nessa direção, assim como a formação da classe operária inglesa participou ativamente das condições de criação da Revolução Industrial, não sendo seu resultado mais direto, precisamos questionar as estruturas determinadas e consensualmente reproduzidas de forma acrítica. A educação hoje, e também no Brasil, cumpre um papel fundamental na produção e reprodução cultural. Olhando em específico para a realidade brasileira e na perspectiva de um ensino universal, público e gratuito, mesmo com todas as críticas, problemas e recuos, seria imponderável, sob qualquer condição, buscar diminuir ou obliterar a importância e efetividade do campo educacional no processo de mudança social que presenciamos nos últimos 20 anos, infelizmente não sem reações.

Fosse nos debates sobre a constituição da classe operária, na crítica aos resquícios do colonialismo, na reorganização do socialismo e mesmo nas críticas às possibilidades de contribuição da tradição marxista para a atualização da política, Thompson pensava na ação. Polemista contundente, só via sentido no trabalho do pensamento se este pudesse contribuir para que fossem descortinadas novas possibilidades de superação de velhas formas de dominação, fossem econômicas, políticas ou culturais. (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p. 12)

Caminhando pelo pensamento de Thompson, entendido como um continuado processo metodológico-crítico, em direção à reformulação e adaptação conceitual do campo e da historiografia social, uma de suas maiores contribuições para o pensamento sócio-histórico é o sentido de uma ‘história vista de baixo’. O conceito inaugurou uma revigorante reflexão metodológica para a análise social, perspectivando a variedade e amplitude formativa do corpo social em sua base, nas estruturas, contextos e cotidianos das populações e extratos sociais mais ‘comuns’, distantes da tradicional história política e econômica, também apropriado para o campo educacional. Os desdobramentos de uma história com novos personagens, lugares e objetos remodelou a história social e influenciou diretamente diversos campos e áreas do conhecimento. As condições de mudança e transformação deixaram de ser um fim em si mesmas e puderam ser vistas como um meio de se perceber a cultura, a tradição e a educação em todas as suas formas e processos, pois a mudança é sempre parte e começo e não fim.

A história vista de baixo, para nós, torna-se fundamental se pudermos pensar sua premissa metodológica em relação ao ensino, especificamente o trabalho docente de professoras e professores em sala de aula, numa relação direta e final com seus alunos, pois ensinam, aprendem, aproximam e distanciam realidades sociais, conhecimentos e visões de mundo. Nas aulas e no trabalho docente as relações de ensino-aprendizagem são colocadas à prova em sua eficiência e eficácia cotidiana e, historicamente, tudo o que acontece ou não dentro das salas de aula, mesmo que inusitado e episódico, é resultado de uma experiência comum compartilhada e precisa ser percebido e compreendido em termos concretos como realidades escolares tanto como tradição, ou como inovação. Precisamos observar os processos constitutivos do ensino-aprendizagem em sua seleção, dinâmica e percurso, e não exclusivamente em seus resultados, sempre posteriores, pois é na compreensão dialética do ensinar e aprender que encontramos uma ‘economia moral’ ou uma ‘moralidade da ação educativa’, congregando métodos, conteúdos e perspectivas de forma funcional e biográfica.

A experiência profissional docente, para além da condição biográfica, é em realidade uma perspectiva metodológica de ação educativa, pois mobiliza tanto um conhecimento pessoal quanto uma cultura escolar, tendo como parâmetro de uso a ideia de validade e

funcionalidade. As pesquisas educacionais já situaram e estabeleceram o papel determinante de um ‘currículo oculto’ ou ‘currículo real’ na escola; entretanto, a análise dessas práticas de ensino ainda carece de uma abordagem metodológica mais específica e pertinente às condições objetivas de sua produção e uso. Evidentemente que o caráter personalíssimo de seus contextos imediatos é um problema a ser considerado, por outro lado, a dinâmica se apresenta como uma possibilidade extremamente enriquecedora para o campo da pesquisa educacional, sobretudo se observarmos os contextos históricos e políticos recentes da educação brasileira.

Lições para pesquisadores de outras épocas, lugares e temas sobre o que considerar fonte para suas pesquisas, desafio para historiadores da educação, o fazer histórico de Thompson é um permanente questionar de nossa compreensão sobre o que considerar documento para o estudo histórico da escola e dos processos educacionais. Da legislação, tradicional *locus* da pesquisa dos estudos da área, aos jornais diários de uma cidade, a gama de fontes e a forma de interrogá-las ganham nova perspectiva: aquela que aponta para a necessidade imperiosa de se perceber as relações e tensões sociais que um documento expressa; as marcas muitas vezes sutis das derrotas, as exuberantes expressões das vitórias dos que viveram e lutaram para construir a vida em sociedade. (BERTUCCI; FILHO FARIA; OLIVEIRA, 2010, p. 35)

Ultrapassando por ora a discussão sobre uma metodologia da pesquisa educacional baseada na biografia da prática docente, entendemos ser importante apresentar o momento e o contexto histórico, que na visão thompsoniana criou uma profunda oposição, e não uma diferenciação, entre a experiência social e a escolarização, como formas de conhecimentos válidos. Mesmo com a compreensão dos limites de uma aproximação entre os contextos específicos dos processos culturais, é importante percebermos que Thompson analisou o desenvolvimento das realidades sociais inglesas em períodos que compreendiam o surgimento e consolidação da Revolução Industrial, que respeitados em seu devido tempo e dimensão, também se reproduziram em parâmetros semelhantes no ocidente.

Thompson (2002) defende o surgimento de um novo universo mental, materializando-se em uma nova moralidade e em um poderoso processo de escolarização e controle social. A cultura inglesa, em todas as suas dimensões, reproduziu os confrontos de classe que se potencializavam enquanto a industrialização avançava. Tornou-se urgente que a cultura e a educação criassem uma nova ‘sensibilidade’ para com o novo, reproduzindo uma visão moderna de sociedade, notadamente contrária aos costumes e tradições. “Além do mais, na maior parte das áreas durante o século XIX o universo instruído estava tão saturado de reações de classe que exigia uma rejeição e um desprezo vigoroso da linguagem, costumes e tradições da cultura popular tradicional.” (THOMPSON, 2002, p. 32)

A intensidade e a rapidez das mudanças culturais na Inglaterra criaram impactos equivalentes no cotidiano e nos costumes dos ‘comuns’, dos grupos subordinados ou em subordinação à ordem do capitalismo industrial. A mudança e a capacidade de adaptação às transformações diversas em realidade são um constitutivo humano universal; distintamente também são um atributo cultural, já que se dimensionam em relação à experiência e expectativas de um horizonte de possibilidades conhecido. Contudo o descompasso e marginalização entre a sensibilidade cotidiana das classes baixas com novos valores, regimes produtivos, costumes e linguagens ‘refinadas’ irrompeu em continuados processos de resistência em favor dos hábitos e práticas comuns, como também dos direitos consuetudinários, do lazer e do ócio. A resistência aos novos valores e cultura, segundo Thompson (1998, 2002), apresentou-se mais detida e precisamente na educação e no processo de escolarização inglês, ainda que ele próprio não tenha abordado a questão especificamente.

As atitudes em relação à classe social, à cultura popular e à educação tornaram-se “estabelecidas” no período que se seguiu à Revolução Francesa. Durante um século ou mais, a maior parte dos educadores da classe média não conseguia distinguir o trabalho educacional do controle social, e isso impunha com demasiada freqüência uma repressão à validade da experiência da vida dos alunos ou sua própria negação, tal como a que se expressava em dialetos incultos ou nas formas culturais tradicionais. O resultado foi que a educação e a experiência herdadas se opunham uma à outra. E os trabalhadores que, por seus próprios esforços, conseguiam penetrar na cultura letrada viam-se imediatamente no mesmo lugar de tensão, onde a educação trazia consigo o perigo da rejeição por parte de seus camaradas e a autodesconfiança. Essa tensão ainda permanece. (THOMPSOM, 2002, p. 36)

A modernidade inaugurada com a Revolução Industrial precisava refutar valores, costumes e tradições ao mesmo tempo em que impunha um novo imaginário e novas representações, que assimiladas no plano moral se transformaram em ideologia política. Nesse sentido parece-nos que os interesses postos no campo político e sua inerente força condutora também encaminharam o debate e a crítica social à época, posteriormente a Historiografia e a sociologia pouco se distanciaram do tipo interpretativo dos processos e das profundas mudanças advindas com as sucessivas ondas da Revolução Industrial. Em consequência toda a compreensão do período se conduziu pelo mesmo caminho criado, a natural valorização do político e do econômico, esmaecendo a importância de outras possibilidades, lugares e personagens da mudança, pois também celebramos tradições e homologias na academia e no pensamento científico.

Como regra geral o conflito entre interesses de classe e costumes tradicionais compartilhados catalisou-se nos motins, greves, canções, nas festas populares e na reação a escolarização, também na luta e resistência política de forma mais concreta, sendo essa,

porém mais fortemente combatida pelo Estado, como perspectiva, mais visível e quantificável. Entretanto, cabe aqui ressaltar que o verdadeiro conflito de culturas, uma tradicional e outra moderna, aconteceu dentro das escolas inglesas; uma nova linguagem, mais refinada e distinta dos dialetos locais gradualmente homogeneizou e nacionalizou o inglês moderno. Os dialetos locais, seus sotaques e expressões peculiares foram identificados como erro e tratados em termos de sátira. Toda uma linguagem e cultura baseada nos hábitos e práticas socialmente aceitas foi colocada sob suspeita, sob a infame pecha da vulgaridade; não era somente o mundo que mudava, mas sim as formas de sua concepção e compreensão, sua identidade. Thompson, evidenciando a questão apresenta um fragmento do Código Revisto da Escola Britânica, citado em 1911, por Edmond Holmes, inspetor escolar chefe, que apresenta claramente a dimensão e as condições de conflito estabelecidas nas escolas inglesas que moldaram a dura imposição e os mecanismos de uma cultura moderna.

O objetivo do professor é não deixar nada por conta da natureza da criança, por conta de sua vida espontânea, por conta de sua atividade livre; reprimir todos os seus impulsos naturais; domar suas energias até uma completa imobilidade; manter todo o seu ser num estado de tensão constante e dolorosa. (THOMPSON, 2002, p. 35)

Em relação aos contextos narrados poderíamos pensar a ‘estrutura de sentimento’ e a ‘economia moral’ dentro das relações de ensino-aprendizado escolar, especificamente a partir do trabalho e criação docente em uma ‘construção estética da aula’, articulada a significativa autonomia didática metodológica do professor, em seu cotidiano educativo imediato e sua experiência escolar acumulada. Primeiramente buscaremos explicitar o que entendemos pelo conceito e a possibilidade de contribuição da noção de ‘estética’ em relação à compreensão dos processos educativos.

A ideia da construção estética de uma aula se aproxima da perspectiva filosófica de conhecimento do sensível ou estesiologia, categorias do pensamento que fundam uma moralidade perceptiva ‘individual’ onde noções de beleza e de concreto antecipam o pensamento encaminhando o agir. Para Kant em sua obra “Crítica da faculdade do Juízo” (1995), a definição de estética vai em direção a uma ‘ciência de todos os princípios’, um começo de origem, uma paideia criativa. Em termos mais próximos, poderíamos pensar em uma categoria criativa e reflexiva baseada na experiência social e profissional docente, no conhecimento científico e no sentimento, pensado como emoção e saber. Escapamos de uma utilização do termo ‘estética’ pela crítica artística erudita e da abstração conceitual em direção

à tentativa de compreensão do potencial mobilizador de conhecimento/ação imaginativa utilizada pelos docentes em suas aulas.

Ainda que o caráter central do processo de criação de uma aula e do próprio entendimento sobre a educação e os processos educativos seja para os professores da educação básica, em termos gerais, um equivalente prático experienciado, essa experiência não é exclusivamente um resultado da prática em sua totalidade equivalente. Entendemos que ao desenvolver seu processo de criação ‘estética’ da aula, o professor se utiliza da experiência docente como uma abordagem metodológica continuada em diversas direções, perspectivas, conteúdos e tipos de conhecimento. O tempo de aula, o conteúdo do livro didático, a turma em suas capacidades e peculiaridades são apropriados, de forma esquemática comparativa idealizada. Com isso defendemos que o modelo criativo nas aulas se desenvolve em relações didáticas entre o conteúdo historiográfico e as metodologias de ensino dominadas pelos docentes, em direção aos contextos sociais e cognitivos dos alunos. A ideia de um esquema comparativo idealizado permite pensarmos o desenvolvimento do conteúdo historiográfico como ponto de partida em direção a estruturas complexas ampliadas no ensino-aprendizagem.

Os conteúdos científicos são adaptados, transformados, relacionados a uma série de narrativas, exemplos, fontes, imagens, etc., compondo e recompondo o conteúdo histórico didaticamente. Parte desse processo se desenvolve de forma antecipada à aula, esteticamente imaginada pelo docente; paralelamente, durante a aula os professores avaliam o desempenho imediato dos esquemas explicativos comparativos, buscando atingir o máximo de aprendizagem, a partir da cognição, abstração, experiência social e afetividade de seus alunos. O conhecimento científico é compreendido em um primeiro nível de entendimento pessoal pelo docente, em sequência é mobilizado em relação à didática e à metodologia pelo ensino e pela linguagem a partir das condições de aprendizagem da turma nos seus contextos de produção social do conhecimento.

Durante esse processo de catarse o professor vai ‘imaginando cognitivamente’ sua aula em suas etapas, níveis de conhecimento, contextos comparativos diversos, noções e possibilidades de explicação narrativa comprehensiva aos seus alunos, numa dinâmica fortemente sustentada pela experiência. Em caso de insucesso se retoma a fórmula a partir do problema, ineficiência ou falha num sentido de assimilação e ultrapassagem, em direção ao entendimento e à ideia de uma boa aula. Não acreditamos que em hipótese essa ‘mobilização estética da aula’ aconteça de forma linear esquemática rígida; entendemos que os docentes mobilizam de forma integrada e repetidamente o processo, fundamentalmente localizado na esfera de experiência pessoal do professor.

Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica: assim como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, pois o artesão que os adotou ou adaptou pode precisar deles em seu trabalho. A associação existente entre todas as ferramentas e a relação do artesão com todas as suas ferramentas não é teórica ou conceitual, mas pragmática: elas estão todas lá porque podem servir para alguma coisa ou ser solicitadas no processo do trabalho. Ocorre o mesmo com os saberes que fundamentam o trabalho dos professores de profissão. (TARDIF, 2014, p, 65)

A metáfora das ferramentas adaptadas utilizadas por Maurice Tardif permite-nos olhar para a objetivação do método estético e a mecânica da formulação da aula, todavia o trabalho realizado com as ferramentas para nós se torna conceitual e metodológico a *posteriori*, pois precisa ser reflexivamente pensado de forma antecipada às exigências e especificidades dos objetivos produtivos mobilizados, direcionando-se o trabalho para o campo teórico. Também a própria adaptação de um ferramental só pode acontecer em função de uma finalidade real, a transformação de algo, cognitivamente antecipado em seu fim, não pode abstrair-se em detrimento do real, já que é um ato cognitivo que antecipa uma consequência. Entretanto discordamos que os professores e professoras não se apropriam em algum grau ou condição dos referencias teóricos e conceituais educacionais ou de suas disciplinas específicas. Defendemos que os processos de resistência às mudanças curriculares, às mudanças nos conteúdos escolares e seus métodos, ensejam um conhecimento e proximidade com o campo suficiente para deflagrar crítica, protestos e reações ativas e criativas do professorado, bem como uma adequação apropriativa. Acreditamos que na aludida ausência de qualquer domínio teórico ou conceitual específico enseja-se a incompreensão das formas de trabalho, ensino, luta e resistência do professorado, que não podem ser compreendidas nos termos do pensamento acadêmico formal exclusivamente. A inobservância ou desvalorização das práticas e procedimentos outros não significa sua inexistência, mas sim sua incompreensão.

Concordamos que a reflexão teórica e conceitual não estrutura e sustenta determinantemente o processo de criação estética da aula; defendemos que esses elementos estão presentes nas narrativas e no processo dialógico do ensino. Sobretudo por aceitarmos a perspectiva de que a educação e o ensino são e se constroem em uma dinâmica dialética. De outra forma é importante reconhecer que a própria prática e experiência docente desenvolveram seus próprios arcabouços teóricos e metodológicos compartilhados dentro de uma *práxis* do conhecimento e relação social com o seu principal ‘produto’, seus alunos.

Questionados em entrevistas de que maneira preparam suas aulas, alguns professores responderam de forma evidente:

Primeiro me baseio no que eu quero trabalhar, o conteúdo que eu vou trabalhar, segundo em como eu acho que os alunos vão entender esse conteúdo, como que eles vão absorver esse conteúdo. Então dentro de alguma temática eu me baseio nisso. Que conteúdo que eu vou trabalhar, e tento me pôr no lugar dos alunos, de como que eles vão entender esse conteúdo. Num primeiro momento, acho que toda aula que a gente prepara é uma de duas: uma primeira que é uma aproximação e ver como que os alunos vão assimilar e depois tem esse retorno. Então às vezes há um questionamento “ah, porque você avançou muito pouco no conteúdo”, “porque você tá muito tempo nisso aí”; isso acontece, né, então às vezes você prepara uma aula pensando num grupo específico, numa linguagem específica e não tem sucesso. Então eu me baseio principalmente no que eu quero atingir com aquele objetivo e como que o pessoal vai assimilar, como que os alunos vão assimilar esse conteúdo ou eles vão trabalhar esse conteúdo. Acho que é isso aí. (Professor 03)

Também:

Me baseio em diversos autores de livros, diferentes textos que a gente pega na internet, eu sempre olho muito também o site que a gente pega, que não dá pra pegar qualquer um, porque só em cima do livro didático que vem pra escola não tem como, e é essa a experiência que a gente vem trazendo de anos anteriores. Porque na realidade, livro didático é só como um material de apoio, e não tem pra todos os alunos ainda, então por isso da gente, é, eu não utilizo muito justamente por isso, eu sempre tenho que tá trazendo material impresso pros alunos porque a escola não tem livro pra todos os alunos, ou só o livro não consta tudo o que você precisa e acha que é importante trazer pros alunos. (Professora 05)

Ou ainda:

A gente hoje está se baseando no que o colégio está pedindo, estamos se baseando inclusive em conversas entre os professores da mesma disciplina, por que isso? Na realidade, há algum tempo atrás quando comecei, praticamente vinha pronto o planejamento pra gente; comecei em Santa Catarina, e praticamente vinha pronto. Hoje você não pode fazer isso, porque dentro da área de História cada vez está se ampliando mais, cada vez o livro está ficando maior e o tempo menor. Então tem que se basear na experiência dos colegas; é lógico, usa-se o livro como base também e usa tua experiência como base aí pra se fazer o teu planejamento. (Professora 01)

A fala docente, apresentada nos fragmentos das entrevistas, manifesta claramente entendimentos e metodologias específicas sobre o processo de ensino. De forma geral, uma forte menção à experiência e ao cotidiano escolar profissional, seja ela um prenúncio ativo no preparo da aula, em relação a diferentes saberes, estratégias e materiais, seja ela síntese reapropriada do processo de ensino. Isso fica evidente no excerto: “Toda aula que a gente prepara é uma de duas: uma primeira que é uma aproximação e ver como que os alunos vão assimilar e depois tem esse retorno”. (Professor 03). Em perspectiva à ideia da criação

‘estética da aula’, podemos perceber o caráter pré-ativo e pré-existente do conhecimento mobilizado pelo docente. O conteúdo a ser trabalhado é retomado em perspectivas didáticas, pois no momento em que a aula é preparada ‘esteticamente’ o conhecimento disciplinar científico é mobilizado em direção a um tipo de conhecimento didático-metodológico específico, adaptado e experienciado às condições e necessidades do ensino.

Processo esse que defendemos ser esteticamente construído, pois mobilizam tal variedade de constitutivos e formas que comparativamente podem se aproximar de um modelo ‘narrativo de consciências históricas’, muito próximo de uma ‘narrativa compreensiva’ que se desencadeia em progressão e resultado. O professor vai imaginando, fundindo linguagem, imagens, memórias e experiências diversas em uma ‘narração didática central’, retomada e refinada a cada aula, a cada êxito ou fracasso. Não falamos em uma narrativa metodológica única, pois defendemos que os professores pensam suas aulas distintamente para suas turmas, não podendo criar unidade no processo de ensino em termos metodológicos precisos, a menos que aceitemos parâmetros metodológicos de orientação mais amplos, como um esboço inicial, para nós carecendo de especificidade, qualidade e eficácia no ensino.

Narrar é um procedimento mental próprio à constituição humana de sentido. Nele se encontra uma compacta medida de resultados cognitivos, mas também algo que vai além disso: relações fundamentais com uma ética orientadora do agir e superadora do sofrimento. O ato de narrar é empírico e normativo ao mesmo tempo. Precede mesmo a distinção fundamental entre fatos e normas, muitíssimo importante na teoria da ciência e do conhecimento. (Se se tentar decifrar o desempenho cognitivo peculiar do conhecimento histórico com auxílio dessa distinção, por razões puramente lógicas vai-se acabar em naufrágio). (RÜSEN, 2015, p. 53)

Nesse processo a linguagem ‘do e no ensino’ também se adequa, proporcionalmente, a um parâmetro mediado entre a forma e a linguagem científica disciplinar, presentes no conteúdo e nas condições cognitivas e sociais dos alunos. Entendemos assim que a linguagem, dentro do processo de ensino, mais significativamente se aproxima do universo social dos alunos que efetivamente do conteúdo científico em seu formalismo. O trabalho docente mobiliza, portanto, uma série de possibilidades, significados, experiências e conhecimentos diversos, mas facilmente perspectivado pelos professores em mecanismos e ações educativas em termos práticos, pois seus resultados são efetivamente constatados em situações reais e objetivas no ensino-aprendizagem, durante a aula, pois ao ensinarem também avaliam os resultados do ensinar simultaneamente.

Postulamos que a dificuldade maior dos docentes em estruturar metodológica ou teoricamente, ou mesmo se apropriar do currículo, em seus processos de ensino esteja proximamente ligada às constantes sucessões e sobreposições curriculares, às condições de validade e diversidade de turmas, conteúdos, seriações e às próprias singularidades sociais relativas pessoais, dos alunos e da escola. Na impossibilidade de desenvolverem narrativas metodológicas de ensino homogêneas e uniformes, criam elementos de entendimento e ensino práticos variáveis diversos e mais eficazes, que dificilmente poderiam se apresentar dentro de um modelo didático-metodológico estruturado em sua objetividade, etapas e processos. Os professores mobilizam suas reflexões e trabalho docente em direção a um resultado efetivo imediato em reflexo e proximidade ao conteúdo/turma/seriação ensinada em suas diversidades. “Esse paradigma do narrar não é especificamente histórico, não obstante é representativo da forma narrativa das interpretações históricas.” (RÜSEN, 2015, p. 53)

Analisando em sequência outros excertos da entrevista supracitada em relação à preparação de uma aula, como “me baseio em diversos autores de livros [...] ou só o livro não consta tudo o que você precisa e acha que é importante trazer pros alunos” (Professora 05), conseguimos evidenciar a condição autoral da professora, não por ter escrito livros ou textos complementares, ainda que possa fazê-lo, mas porque cria e relaciona textos, ideias, autoras e autores distintos numa articulação teórica e de conteúdo em termos didáticos. Esse processo de construção mediada de conteúdo reelabora uma série de conhecimentos historiográficos e estruturas de pensamento, objetivando a aula futura e a clientela discente em suas condições de compreensão nos contextos específicos de sentido. Entendemos então que toda a pesquisa e a projeção estética das relações cognitivas de aprendizado, realizadas pela professora, pensa-se articuladamente em relação a seus alunos e muito menos entre os autores utilizados, eventualmente próximos. A coerência buscada não se encontra na adequação e proximidade das obras, e sim nas relações de aprendizagem. Acreditamos que a professora busca na variedade historiográfica a diversidade e pluralidade de ideias a fim de se construir a multiplicidade de pensamento, em termos de síntese, com seus alunos.

Continuando a análise da fala das professoras sobre a importância da experiência no preparo das aulas, temos: “Porque só em cima do livro didático que vem pra escola não tem como, e é essa a experiência que a gente vem trazendo de anos anteriores” (Professora 05), e “Cada vez o livro está ficando maior e o tempo menor. Então tem que se basear na experiência dos colegas; é lógico, usa-se o livro como base também e usa tua experiência como base aí, pra se fazer o teu planejamento” (Professora 01). Percebemos a grande valorização e autoavaliação, dadas as suas experiências e as de seus colegas de trabalho, em

questões cotidianas e em certa medida distantes do debate educacional, mas de uma importância central nos contextos de ensino. A utilização do livro didático nas aulas de História, segundo os docentes entrevistados, é fundamental na estruturação das aulas e do planejamento, oferecendo uma sequência didática de conteúdo, ao mesmo tempo informando metodologias e didáticas de ensino.

Mesmo assim os professores de História tecem reiteradas críticas aos livros didáticos, seja pela seleção de conteúdos e capítulos, pela ausência da história regional e local ou ainda pelas formas de abordagem do conhecimento histórico. Nas entrevistas a imensa maioria dos docentes informou se utilizar de outras obras, livros, artigos, materiais e fontes diversas num sentido de complementariedade e aproximação, pois elaboram esse novo conhecimento ponderando o processo de aprendizado e não a coerência historiográfica. Outra questão fundamental e problemática para os professores de História é o natural aumento dos conteúdos históricos, obrigando a compressão, diminuição e simplificação dos conteúdos didáticos do conhecimento histórico, diametralmente oposto ao crescimento de capítulos e temas históricos tratados pontualmente. A universidade pouco trata dessa questão, seu silêncio reforça o distanciamento, ampliando certo descrédito em relação às teorias e metodologias de ensino, pois não oferecem mecanismos, condições e ações de resolução efetiva para um problema de sérios impactos no currículo de História.

A defesa da experiência como critério pedagógico nas falas das professoras e professores é notadamente um distintivo presente nas entrevistas, a referência feita pelos docentes é constante e comprehende toda a relação profissional pessoal e o ensino-aprendizagem. Essa experiência invocada frequentemente pelos professores no trabalho docente precisa ser decomposta e analisada em termos biográficos e em realidades próximas aos professores e aos alunos, pois se falamos do ensino-aprendizagem precisamos perceber os resultados da experiência profissional na perspectiva entre professor e aluno. Evidentemente que a referência e inferência continuada dos docentes em relação à importância da experiência profissional não pode ser entendida como coincidência, mas sim como a construção de um poderoso processo metodológico criativo na educação, especialmente na relação ensino-aprendizagem.

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões indenitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças. A carreira é também um processo de socialização profissional, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos as práticas e rotinas institucionalizadas das equipes

de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, etc. (TARDIF, 2014, p. 70)

Mas a que serve esse debate? Constatamos na pesquisa educacional e nas entrevistas realizadas com a amostragem dos professores da rede pública de ensino paranaense que parte do desconforto, desinteresse e mal-estar em relação ao ‘currículo’, tanto em conteúdo como lugar do conhecimento oficial, reproduz o choque entre um conhecimento escolar baseado na experiência docente e uma intelectualidade idealizada, seja a administração escolar, governos e também a universidade. Contemporaneamente o conflito dentro dos processos de escolarização tende a ser tenuamente dissimulado, em razão de uma maior complexidade e diversidade social, e da possibilidade de uma postura democrática de Estado, reproduzida também na cultura escolar. Entretanto o conflito mitigado dentro das escolas ressurge em sua forma mais acabada, quando se entremeiam debates sobre os processos de ensino, currículos e administração escolar, estabelecendo os limites de ação de possibilidade e de autoridade específica do conhecimento. É como se toda a tensão latente do conflito escolar encontrasse uma condição de justaposição entre deveres e direitos, problemas e soluções, entre modelos de conhecimento e seus respectivos métodos e abordagens de ensino.

Os debates sobre ensino, currículo e as políticas educacionais encenam os interesses de grupos distintos: docentes de um lado, administração escolar de outro. Fantasiam os lados poderem convencer-se integralmente a partir de perspectivas educacionais contraditórias cruzadas. A escola, de forma geral, fortemente baseada na experiência e na realidade escolar, ligada aos contextos práticos imediatos, transforma a experiência em metodologia de ensino. A administração escolar em seus governos sustenta que mudanças curriculares, contraproducentemente em descontinuidade e alternância com programas e modelos de ensino anteriores, são a chave para o sucesso escolar. Esse embate reproduz o conflito entre a experiência e o conhecimento social dos docentes, contra um ensino mais teórico, intelectualizado e distante da escola, em síntese uma visão limitada e desarticulada da prática *versus* teoria.

Em realidade os contextos educacionais defendidos surgem em consonância aos capitais culturais, interesses políticos e realidades imediatas, tanto em relação aos docentes como por parte do Estado. A distância entre os contextos de produção dos tipos de conhecimento, formas educacionais e as metodologias de aprendizado presentes na educação

é, em parte, uma reação social às imposições e controles do Estado. Com o processo de superação de uma educação elitista, uma perspectiva mais plural e democrática construiu-se na escola brasileira, e dentro da educação uma cultura de luta e resistência que catalisou significativas e importantes demandas. Os professores, em contato com universos distintos, pensando a amplitude relacional social, assumiram, pela sua condição e formação docente, uma agenda igualitária e representativa da sociedade, sobretudo depois da abertura democrática nos anos de 1980. A redefinição do papel da educação brasileira consequentemente ressignificou a condição e o trabalho docente; isso também pode ser observado nas críticas e nas mudanças nos modelos de ensino reproduzibilista e tecnicista ao final do século XX e no surgimento de diversas associações docentes e grupos de pesquisa educacional.

A cultura escolar docente e o ensino-aprendizado experienciado pelos professores assumiram um contraponto ao conhecimento oficial, agravado pelos contextos da educação brasileira em sua crise. O relativo abandono ‘sentido’ pelos professores reforça a autonomia e as práticas escolares tradicionais, carecendo de reflexão e pesquisa a fim de ressaltar o professor como produtor do conhecimento. A indefinição de um programa escolar, com sérias consequências no ensino-aprendizagem, acontece em meio a uma somatória de questões e problemas que buscaremos apresentar e problematizar em relação às condições analisadas da escola paranaense: 1) Universo do conhecimento, 2) Sucessão e sobreposição curricular, 3) Formação universitária e continuada, 4) Livro didático, 5) Infraestrutura escolar e 6) Carreira docente. Comparativamente, utilizaremos dos resultados de pesquisa institucional, desenvolvida junto à UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná – campus de União da Vitória – dentro do Programa de Iniciação Científica (PIC) 2017-2018⁶.

Ante as diversas perspectivas de autores, critérios e definições do conhecimento, em seus limites e problemas, em geral essencialmente epistemológicos e cognitivos, nos utilizaremos da concepção de conhecimento de Maurice Tardif, pensada como um “modelo construído a partir das categorias dos próprios docentes e dos saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana” (2014, p. 18). Defendemos como condição necessária, que esse conhecimento se relate ao trabalho e à reflexão docente, tendo em vista que esse saber/fazer é produzido pelos próprios professores, em seus contextos

⁶ Projeto Tecnologias e Linguagens para o Ensino de História, financiado pela Fundação Araucária, edital PRPPG/UNESPAR 014/2017. Coordenação de Everton Carlos Crema, com 02 bolsistas de graduação. Buscou analisar as condições técnicas e de infraestrutura nas relações de ensino-aprendizado entre as linguagens de ensino e suas respectivas tecnologias, em 15 escolas do município de União da Vitória, entrevistando 21 professores de História dos ensinos fundamental e médio da rede pública de ensino.

sociais. Notadamente os professores mobilizam tipos, áreas e graus diferentes de conhecimento, em momentos e lugares distintos no trabalho escolar, pois ingressam na carreira do magistério a partir de diferentes realidades e instâncias, trazendo consigo uma significativa representatividade e diversidade social. Justificadamente, a produção do saber escolar é necessariamente a produção de um saber social, pois o que ensinam são em realidade ‘juízos cognitivos sociais’, e não um saber científico estrito, pois ao se apropriarem do conhecimento formal, o fazem-no em seus próprios termos para seus contextos de ensino.

A primeira dimensão: 1) O universo social do conhecimento próximo ao professorado tange a um plano prático, e são mobilizados a partir da experiência e cotidiano do ensino, pois ainda que haja toda uma reflexão no trabalho docente, naturalmente ele exige uma objetividade de compreensão e entendimento que é internalizado no ensino-aprendizagem. Desenvolve-se na aula uma apropriação funcional dos conteúdos em direção ao aprendizado em condições suficientes e legítimas, estabelecendo uma relação direta entre o conhecimento e suas formas de produção.

Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. (TARDIF, 2014, p. 21)

O universo do conhecimento social do professor não se restringe exclusivamente a sua ‘prática’; a perspectiva ensejada é a de que toda a formação educacional, inclusive a educação básica, o magistério em alguns casos, a licenciatura, a cultura escolar, a experiência profissional e o cotidiano constituem conjuntamente a totalidade dos saberes individuais, pois são produzidos em interação com ou para os outros. Evidente é a condição de que esses conhecimentos diversos, além da interação, possuem qualidades e condições distintas, mobilizadas em diferentes situações e necessidades, em contextos válidos e propositivos. Queremos deixar claro que a variedade e possibilidades de uso e origens do conhecimento docente, ainda que metodologicamente indefiníveis em termos precisos, pela ampla dinâmica do campo, são inexoravelmente colocados em ordem, sincronia e intencionalidade dentro de um percurso didático. Entretanto, essa indefinição sobre a forma do conhecimento e seu ensino nos leva imediatamente para o lugar que o professor ocupa como sujeito do conhecimento.

Segundo Maurice Tardif (2014) a pesquisa educacional recente vem se apresentando mais solícita à construção da subjetividade docente em seu percurso biográfico. Nesses novos contextos, algumas perspectivas vêm sendo retomadas no intuito de perceber a condição do professor em seu trabalho. As visões mais tradicionais sobre o trabalho docente inferem aos professores uma condição meramente técnica, pela qual reproduzem o conhecimento produzido pela academia e pelos órgãos educacionais em seus diversos níveis. Em outro sentido, o professor é pensado como um agente social, um mecanismo de transmissão e reprodução cultural, mobilizado dentro dos contextos sociais e abordagens sociológicas. “Apesar de todas as diferenças existentes entre a visão tecnicista e a visão sociologista, elas possuem em comum o fato de despojar os atores sociais de seus saberes e, portanto, dos poderes decorrentes de seu uso[...]” (TARDIF, 2014, p. 230)

Em contraponto, o autor defende a necessidade de superação de abordagens vinculativas e restritivas do trabalho docente, tornando-se necessária uma abordagem subjetiva do trabalho e dos profissionais que o exercem, tendo em vista que a condição pessoal do docente não se distancia do seu trabalho. O professor age e atua significativamente em sua prática, exigindo-se nesse sentido o desenvolvimento de uma pesquisa biográfica e da escuta integrada desses profissionais, dado o caráter criativo de suas competências profissionais específicas individuais. Os professores não podem ser tomados como dados, depoentes e/ou entrevistados nas pesquisas; eles devem participar ativamente da proposição, da problematização e do percurso da pesquisa. Para Tardif (2014), as pesquisas sobre as relações profissionais docentes em desenvolvimento vêm levando em consideração três orientações teóricas. A primeira defende uma abordagem relacionada à ‘psicologia cognitiva’ docente, buscando perceber como os professores constroem conhecimentos e representações mentais práticas, utilizadas em suas rotinas e procedimentos de ensino ativos. O modelo de pesquisa cognitiva ou psicologizante evidencia uma racionalização e metodologização etapista do pensar e ensinar “e propõem uma visão bastante racionalista do professor, reduzindo a subjetividade dele à sua cognição, cognição essa concebida segundo uma visão intelectualista e instrumental.” (TARDIF, 2014, p. 231)

A segunda orientação teórica se baseia em abordagens ligadas à fenomenologia existencial, que se traduzem no estudo das vidas dos professores, suas crenças e atitudes, através e em relação com suas narrativas. Trata-se de uma visão mais ampla da subjetividade profissional que inclui as histórias de vida, experiências escolares e pessoais anteriores que interferem diretamente no pensar e no fazer na educação. É importante ressaltar que na perspectiva fenomenológica o professor é percebido como um sujeito ativo; seus saberes e

práticas profissionais estão enraizados em sua afetividade, valores e moralidade. Destaca-se nessa linha de pesquisa a valorização da autonomia e ação individual no processo educacional; a resolução de conflito, os embates pela disciplina e atenção aos estudos são em geral uma temática expositiva do processo, pois notadamente escapam a uma metodologia da ação e se encontram mais próximos do campo relacional e afetivo dos docentes.

Os trabalhos de pesquisa oriundos dessa orientação não se interessam tanto pelo professor perito ou eficiente, mas pelo professor experiente ou pela experiência relativa ao trabalho de professor, com suas tensões, seus dilemas, suas rotinas, etc. Eles propõem igualmente uma visão bastante crítica da formação dos professores, uma vez que esta ignora a vivência desses mesmos professores e se limita, na maioria das vezes a uma transmissão de conhecimentos. Assim, eles criticam a organização do trabalho docente nas escolas, o qual muitas e muitas vezes, privilegia concepções burocráticas e autoritárias que esvaziam a contribuição e os conhecimentos práticos dos professores experientes. (TARDIF, 2014, p. 232-233)

Por último, a terceira perspectiva teórica pauta-se pelo simbolismo interacionista dentro do campo da sociologia da ação, e também abarca áreas dos estudos da linguagem comum, estudos da comunicação e saberes sociais docentes. Para Tardif (2014) outros campos de pesquisa sociais mais contemporâneos, tais como neomarxistas, pós-modernistas ou pós-estruturalistas também questionam a visão tradicional de sujeito em direção à criação de novas abordagens investigativas em relação à subjetividade. Defendem que as categorias sociais, regras e linguagem desenvolvem em termos individuais subjetividade; nesse sentido, a cognição e as experiências pessoais não são exclusivamente perspectivas criadoras de singularidade. O próprio pensar e as competências profissionais também são questionadas e não são vistas exclusivamente como formadores de subjetividade, pois também são compartilhadas, ensinadas e socialmente construídas, no limite de uma subjetividade compartilhada, mesmo que em parte.

A crítica teórica contribui para pensarmos a superação de toda uma justaposição em relação à ideia de um ‘subjetivismo infinito’ e incomensurável e de uma ‘determinação total e restrita’ das relações que se desenvolvem dentro da educação, fundamentalmente nas relações de ensino-aprendizagem e no contato entre professor e aluno. Entendemos que a escolha é uma renúncia, mas quando vamos em direção às relações de ensino-aprendizagem, torna-se necessário que a premissa da pesquisa aconteça em consonância com as realidades educacionais, ainda que se distanciem de referenciais teóricos tradicionais ou inovadores.

Por exemplo, dizer que um professor sabe ensinar não é somente avaliar uma pericia subjetiva fundada em competências profissionais, mas é, ao mesmo tempo, emitir um juízo social e normativo em relação a regras e normas, a jogos de linguagem que

definem a natureza social da competência dos professores dentro da escola e da sociedade. (TARDIF, 2014, p. 233)

O motivo para nós, presente na fala dos docentes entrevistados é simples, discussões, formações, cursos e palestras essencialmente teóricas e abstrativas, distantes da experiência professoral e que dela não se utilizam em contextos formativos tem pouco sucesso, tanto em relação à satisfação docente como à compreensão e apropriação efetiva em termos metodológicos. Por vezes vemos ‘receitas de bolo’ que possuem ingredientes difíceis de serem encontrados e adquiridos pelos professores, ou mesmo bolos que possuem uma receita complexa e demorada; por mais gostosos que possam ser não estão presentes no cardápio dos professores. Quem sabe qual é o bolo mais gostoso e simples de que os alunos gostam é o professor. Precisamos estudar que tipos de bolos nossos professores estão fazendo para seus alunos, pois alguns vêm se mostrando maravilhosos, além de que a universidade e pesquisadores não são os únicos a produzirem receitas de bolo. Sempre gostei de bolo de fubá abatumado.

4.1 A AULA DE HISTÓRIA: A EXPERIÊNCIA E A BIOGRAFIA DOCENTE NA PRODUÇÃO AUTORAL

Na direção de evidências mais biográficas, próximas do cotidiano de ensino, analisaremos uma série de fragmentos das entrevistas realizadas com professoras e professores do ensino fundamental e médio da rede pública da cidade de União da Vitória – PR. A constatação de que, em grande parte, os próprios docentes indicam uma forte relação da experiência profissional e da personalidade com o ensino e suas metodologias, sustenta uma abordagem biográfica da pesquisa. Dessa forma, analisar a história biográfica se torna fundamental para podermos perspectivar as condições formadoras desse processo e a relativa importância implícita. Para Tardif (2014) a separação dos elementos pessoais e profissionais dos professores não contempla a absorção da personalidade docente nos processos quotidianos determinantes, na realização do trabalho pedagógico.

Conceitualmente percebemos a possibilidade de separarmos os elementos pessoais e privados dos docentes da sua condição profissional; entretanto, no trabalho pedagógico a eficiência do ensinar se estabelece positivamente pela qualidade da sincronia estabelecida entre esses universos. A produção do conhecimento possui uma relação direta com a própria experiência, que em termos de aprendizagem se constitui em metodologias de ensino, um conhecimento específico do trabalho docente. Segundo Goodson (2008) as diversas mudanças

educacionais contemporâneas e seus processos se constituíram de forma impositiva, chocando-se com as missões e perspectivas biográficas do professorado. “Com muita frequência, a ‘personalidade de mudança’ foi considerada um obstáculo para a verdadeira reforma e não um módulo crucial para sua realização” (GOODSON, 2008, p. 109). A desvalorização da relação integradora entre a experiência docente e as exigências e expectativas profissionais advém de um crescente controle técnico governamental sobre os processos de ensino e agendas educacionais.

Para nós o estudo da biografia docente se apresenta fundamental na compreensão das relações do ensino e a criação estética da aula, dada a considerável autonomia e autoria dos professores, em termos didáticos e metodológicos. Perceber a experiência docente em trajetórias biográficas equivale a desenvolver estratégias comprehensivas de suas práticas de ensino. Nesse sentido apresentaremos as narrativas docentes e suas apreensões em dois eixos, um ligado ao planejamento escolar e outro relativo ao currículo, buscando perceber como nossas professoras e professores pensam o ensino. Analisando as falas docentes optamos por colocar acima das citações selecionadas as questões que as motivaram, facilitando a compreensão dos contextos, sua direção e intenção.

Como você planeja os conteúdos anuais?

O planejamento anual, além do que eu já respondi anteriormente, da conversa com professores, porque a gente não faz hoje um planejamento sozinho, a gente faz quase que dentro da área, que seria naquela semana que a gente tem no início do ano pra fazer o planejamento todo. Então pra começar eu vou pegar como exemplo o sexto ano: eu começo assim com o título “o início de tudo”, e aí eu dou continuidade, e o que eu falo pros meus alunos: “A história é uma continuidade”. Existem hoje várias propostas de se trabalhar a História de uma maneira diferente; não sei se eu sou muito tradicional ou não, mas eu, por exemplo, eu não vou trabalhar num sétimo ano sobre maias, incas e astecas, sobre os indígenas, sem antes ter trabalhado o descobrimento do Brasil, ou o descobrimento da América. “Por quê? Mas como que os europeus chegaram?”, “Como que os espanhóis chegaram e dizimaram essas civilizações?” Então eu vou trabalhar o descobrimento da América, então pra mim a história é sempre uma continuidade, então eu começo lá no sexto ano com o início de tudo e nas séries seguintes eu sempre vou dando uma continuidade. (Professor 07)

Como você planeja os conteúdos anuais?

Então... Quando o colégio tem uma proposta pedagógica curricular, a gente primeiro olha o que que foi discutido nessa proposta e qual que é essa estrutura que o colégio segue, tem uma estrutura pra seguir. E dentro daquela estrutura, dentro daquilo que é pensado pelo colégio, a gente vai escolhendo os conteúdos. Partindo da Proposta Pedagógica Curricular a gente escolhe os conteúdos, alguns deles aparecem depois, então por isso eu acho importante essa questão de ter um replanejamento mesmo, porque alguns conteúdos que você pensa – e o engraçado é que você pensa às vezes sem conhecer a turma. Por exemplo: aqui no colégio minhas aulas são extraordinárias, não é o meu padrão aqui, então esse ano eu estou no colégio, pode ser que ano que vem eu não esteja, então quando isso acontece e você vai pra um colégio novo, você prepara, faz o seu planejamento antes de conhecer os alunos, antes de você saber exatamente qual que é o público que você vai trabalhar, que

dificuldades eles vão apresentar, e daí a partir disso, desses primeiros contatos a gente vai adaptando. Então eu vejo, por exemplo, como uma preocupação essa ideia da sistematização do Plano de Trabalho Docente do professor, da relação desse Plano de Trabalho Docente com esse sistema on-line que está sendo colocado aí, de que você tem que descrever exatamente aquilo que você trabalhou com o aluno com aquilo que tá no trabalho docente. Então eu acho que acaba engessando, tirando essa articulação. Ou você acaba escrevendo uma inverdade. Às vezes você acaba fazendo essa articulação, mas se o sistema não permite você fazer essa articulação você acaba escrevendo o que o sistema quer, uma inverdade também. (Professora 13)

Como você planeja os conteúdos anuais?

Bom, quando eu tenho tempo de sentar e pensar em como planejar, eu busco alguma coisa que possa me dar um suporte na sala de aula, fazer uma mídia, música, letra de música, um recorte de filme, alguma assim, e planejo muito; às vezes saio bastante daquilo que eu já pensei, com as questões contemporâneas, com o que tá na mídia, no momento, a gente faz a ligação passado presente, como que essa estrutura política de hoje se perpetuou, que caminho eles fizeram até chegar no momento que eles estão, é a partir disso. (Professor 03)

No que você se baseia para preparar suas aulas?

No currículo, eu preciso primeiro saber o conteúdo por turma, pra depois você preparar as aulas. Você precisa ter uma base teórica e a partir daí você vai preparar um esquema, vai utilizar o livro, vai utilizar uma música, algum trecho de documentário ou algum filme. Primeiro você tem que saber o conteúdo pra daí a partir daí preparar sua aula. Então quando surgir dúvida, o que é normal, primeiro você tem que estudar. E buscar na fundamentação teórica, mas você vai ter que transformar isso na linguagem do aluno, porque não adianta você utilizar uma linguagem que o aluno não vai entender. (Professora 18)

No que você se baseia para preparar suas aulas?

Na verdade, o preparamento das aulas, já tenho as aulas mais ou menos preparadas. Então o que eu tento perceber, eu faço um plano de trabalho docente, mas aí no dia a dia eu tenho que sentir a turma, então se a turma é uma turma mais fraca eu procuro atividades que venham a reforçar, se é uma turma que pega mais rápido aí eu vejo outro tipo de material. (Professor 09)

No que você se baseia para preparar suas aulas?

No nosso planejamento, baseado a partir do currículo do Estado do Paraná, mais no planejamento que a gente se baseia pra preparar as aulas, e também assim o tempo de aula que a gente tem, da carga horária que tem aqui no colégio, que são ensino médio 128 aulas, e no ensino fundamental 256. Então também penso nesse tempo e também pensando na realidade dos alunos, porque daí, às vezes você pega um currículo que tenha aqueles conteúdos que às vezes você vai trabalhar, mas que não vai dar o tempo, que não tem a ver com os alunos, os conteúdos que você está trabalhando. (Professora 06)

Analisando as falas docentes, percebemos que os ‘planejamentos’ desenvolvidos pelos professores possuem algumas diferenças de processo e organização, devido aos diversos modelos e tipos de ensino realizados e à trajetória profissional. Todavia os fragmentos das entrevistas apontam algumas características e condições que permitem identificar processos comuns de produção do conhecimento escolar. As professoras e professores citados planejam seus conteúdos de ensino e seus planejamentos anuais de forma conjunta ou sob consulta;

buscam desenvolver coerência narrativa entre os conteúdos; utilizam o currículo nos planejamentos; enfatizam o caráter dinâmico do planejamento; informam experiências conflituosas entre os conteúdos escolares e as exigências curriculares; incluem no planejamento a diversidade de fontes e matérias; baseiam o planejamento nos conteúdos e não nas expectativas de aprendizagem; manifestam preocupação com a adaptação didática do conteúdo ao aluno; usam linguagem acessível e conteúdos sociais próximos; criticam o volume do conteúdo do currículo.

Podemos perceber as condições dinâmicas da produção do planejamento escolar e a preocupação docente em organizar conteúdos e exigências legais, dentro de um universo didático, prevalecendo o interesse da aprendizagem e os contextos escolares mais imediatos. Também em certa confusão, algumas perspectivas de planejamento docente se confundem com a própria didática do ensino e as metodologias de trabalho docente, ainda que próximas são distintas em termos de objeto e reflexão educacional. Notadamente, os docentes apresentam suas impressões sobre o planejamento a partir da experiência em sala de aula e de uma visão, em certa medida, formalista sobre o planejamento. Suas respostas sobre o planejamento escolar refletem suas compreensões e distinções, entre um ‘documento burocrático’/administrativo e a experiência e dinamicidade das aulas.

Em continuidade analisaremos fragmentos das falas docentes sobre o currículo e suas relações:

Qual a importância do currículo?

Eu acho que toda; quando a gente constrói um currículo, você pensa nos conteúdos e você dá o direcionamento do seu trabalho. Tem uma carga ideológica nesse direcionamento, tem uma perspectiva de ensino e de aprendizagem, uma visão de escola, então eu acho que é total a gente discutir currículo, aproximar com outros professores, com outras áreas. Seria importante nesse sentido de que, se isso não acontece, a escola não tem um direcionamento. Eu sempre brinco, é como se a escola fosse um barco a remo e cada um remasse pra um lado. Então se não tem uma perspectiva do que que a escola se propõe a fazer, que tipo de indivíduo ela se propõe a formar, e isso passa a ser pensado primeiro também no currículo. Toda essa carga curricular. (Professor 02)

Qual a importância do currículo?

O currículo na verdade é colocado pra que a gente trabalhe o que tá dirigido pelo governo, que ele quer que a gente trabalhe, mas também fica como figurativo; a gente segue, mas que a gente trazendo coisas que a gente acha que dá certo no dia a dia do aluno, conforme a escola, conforme a clientela, alunos da cidade, alunos do campo. Dessa forma que pelo menos eu vejo que se forma, não posso premiar uma coisa só, um tipo de aula, de conteúdo. (Professora 14)

Qual a importância do currículo?

Eu acho que é através dele que você pega o embasamento, o conteúdo, o que você vai trabalhar. Você não pode simplesmente ficar, é. Como é que eu posso te

explicar? Se ele é tão importante assim pra você ministrar? Eu acho que ele é importante sim, na minha maneira de entender. Você tem que ter uma sequência, você tem que ter um parâmetro, você tem que ter um suporte, é um suporte. Aquele currículo que tá ali você sabe que você pode acrescentar alguma coisa, você não pode fugir daquilo que tá ali, faz parte eu acho. Já foi especificado que tem que ser assim - não que ele tem que ser estático, você pode. Mas ele é base, você não tem como fugir, acho que é embasamento, que você vai explicar isso daí. (Professora 08)

As alterações curriculares interferem no ensino e na docência?

Eu acho que sim, me desculpe se não for bem explicado e bem colocado. Eu acho que quando você começa a engrenar, aquilo ali já.... diz que é necessário a mudança, obvio né, mas eu vejo dificuldade, eu pelo mesmo sinto, não sei se é porque eu sou do tempo antigo lá, mas eu vejo, dificulta-se para você montar um esquema depois, todo um trabalho. (Professora 06)

As alterações curriculares interferem no ensino e na docência?

Não, eu acho que não, eu acho que ela vai alterar quando o professor fica preso a um modelo; mas quando você tem, por exemplo, uma linha de trabalho, essa linha de trabalho, é, pressupõe um trabalho sério com a disciplina de reflexão, de construção, de efetivação de conhecimento e de aplicação de conhecimento. O currículo ele vai entrar como um norteador, então se ele pendeu um pouco pra direita – direita é lado mesmo, não tem nada a ver com ideologia – pender pra um lado ou pender pro outro, mudando um pouquinho eu acho que ela não vai interferir, eu acho que não. Interfere se você usa aquilo como caixa, mas se você tem na tua cabeça uma ideia do que é História, do que que ela serve, o que que eu quero com isso, eu acho que ela é um norteador, sabe. Deu pra entender aí? (Professor 01)

As alterações curriculares interferem no ensino e na docência?

Interfere no sentido, na docência, é um trabalho a mais que a gente tem que ter. A carga horária nossa já é grande, então é um trabalho a mais, trabalho muito grande, e depois você tem que adaptar tudo isso pelo o que o governo quer, ele quer que agora seja assim, então esse você adaptar. E como eu falei, o governo pede muita coisa, mas ele não te dá recurso pra isso. (Professora 11)

As visões presentes nos depoimentos docentes sobre o ‘currículo’, ensejam uma perspectiva distinta das análises sobre o planejamento, demonstrando uma visão singularizada e desconexa dos processos de ensino. Sobre o currículo qualificam-se algumas perspectivas: reflete-se uma concepção de ensino-aprendizagem; crítica ao distanciamento entre os documentos de ensino e a escola; crítica à indefinição curricular e seu caráter figurativo; pensam o currículo como estrutura de ensino; crítica à sucessão e descontinuidade curricular; e defendem o currículo como uma estrutura dinâmica e autônoma. A percepção dos professores sobre o currículo e sua dinâmica reflete em parte seu caráter prescritivo e distante da escola, dada a pouca ou nenhuma participação docente. Somam-se as dificuldades de apropriação dos documentos de ensino em meio à sua sucessão e sobreposição, como no caso paranaense. A dificuldade de compreensão do currículo e sua contribuição dentro dos processos de ensino-aprendizagem são significativas, pois devidamente pesadas as críticas, os

currículos apresentam concepções de ensino-aprendizagem, que podem vir a contribuir com, ou pelos menos diminuir, os equívocos no ensino escolar.

Numa tentativa de análise conjunta das falas docentes, das dificuldades de separação dos campos, buscaremos depreender a dimensão do universo do conhecimento do professor, ou mais detidamente, como ele cria, mobiliza e utiliza metodologicamente esse conhecimento na sala de aula, ensinando. Em geral as falas estão ligadas ao cotidiano escolar, fortemente sustentadas no trabalho profissional desenvolvido e experienciado conjuntamente. Também em alguns momentos as perguntas feitas dão vazão a críticas e posicionamentos que afetam e afligem a docência a ponto de aparecerem como características e evidentemente postas nos depoimentos. Podemos perceber que o conhecimento que o professor cria e mobiliza reflete os problemas de toda ordem que afetam direta ou indiretamente o processo de ensino, indiferente em relação às origens, responsabilizações e sua eventual resolução.

De certa maneira isso demonstra a visão metodologicamente unificada do processo de ensino, ao mesmo tempo em que apresenta a variedade dos constitutivos e perspectivas envolvidas, pois as maneiras com as quais os professores lidam com o conhecimento e o ensino refletem criativamente, em contramedida, as naturais dificuldades do campo. Na estratégia de ensino, a ‘mobilização estética da aula’ não se assenta exclusivamente sobre as relações de ensino-aprendizagem ou conhecimentos científicos da disciplina de referência; ela mobiliza um conjunto de conhecimentos, memórias, práticas, metodologias, tempo, recursos didáticos, equipamentos, resultados anteriores, emoções, juízos de valor e os contextos sociais imediatos.

Pelos fragmentos analisados dentro do universo do conhecimento percebemos que os docentes desenvolvem:

Ações	Práticas e reflexões no ensino-aprendizagem
01	O planejamento anual coletivo;
02	Consulta aos projetos políticos pedagógicos do colégio e o currículo oficial;
03	Desenvolvimento de uma coerência estrutural dos conteúdos;
04	Uso de fontes e linguagens de ensino diversas;
05	Busca por contextualização e relacionamento dos conteúdos;
06	Uso do livro didático;
07	Experiência como forte componente de ensino;
08	Observância aos contextos sociais dos alunos;
09	Perspectivas multidisciplinares.

Evidentemente que os números da amostragem representam uma parte menor em relação a toda categoria profissional. Mesmo assim os critérios e a abordagem da pesquisa qualitativa, de caráter biográfico, permitem a construção de reflexões em torno dos dados resultantes das entrevistas. De outra forma, não buscamos criar critérios e percentuais específicos sobre a qualidade e efetividade docente ou outra coisa, mas sim perceber em que condições perceptivas e criativas os docentes olham para o currículo, planejamento, carreira, didática e metodologia de ensino, e mais detidamente como os professores produzem e estabelecem relações de ensino mobilizando um conhecimento científico em direção a um conhecimento didático, ou se preferirmos, à própria aula.

Todavia, as informações recolhidas apresentam perspectivas biográficas da carreira docente que são em verdade maneiras, procedimentos, entendimentos, apropriações e metodologias nas quais os professores apresentam distintivamente como pensam e fazem a educação. De outra forma, nas semanas pedagógicas os professores de História de um colégio, quando assim acontecer, se reúnem e trocam informações, compartilham planejamentos de outros anos, reformulam e adicionam conteúdos, modificam critérios e formas avaliativas e isso não acontece ao acaso ou ao sabor da mudança. As pesquisas educacionais (TARDIF, 2014; ARROYO, 2014, 2011; YONG, 2010; GOODSON, 2013 e APPLE, 1997) e os depoimentos coletados demonstram que os professores se mantêm muito próximos da experiência e daquilo que entendem como um ensino eficiente, medido também pela satisfação docente em suas aulas, pelos índices de reprovação e nota geral da turma e pela própria relação pessoal com seus alunos, forte indício da qualidade das aulas, ainda que mediada pela personalidade.

Na semana pedagógica os projetos curriculares da escola são revisados, adequados, remodelados, aditivos são feitos com a participação direta dos professores de História, em geral assistidos pela equipe pedagógica do colégio e em observância às exigências burocráticas e de planejamento curricular. Mais que análises formais sobre o projeto político pedagógico, as discussões vão em direção àquilo que deu certo, àquilo que funcionou com relação aos documentos e currículos escolares, posteriormente verificados pela equipe pedagógica do Núcleo Regional de Educação, que afere a adequação do projeto político pedagógico da escola aos documentos e normativas de ensino. Ainda que a autonomia docente seja significativa, não acreditamos que os professores desconsiderem totalmente o currículo, os planejamentos, as exigências burocráticas e administrativas. A escola moderna construiu formas de ensino e controle que também se aplicam ativamente ao professorado.

Pra fazer um planejamento aqui é só eu, não tem mais ninguém da área de história. Mas quando tô em outra escola que tem, a gente se reúne, discute o plano do planejamento, quais conteúdos a gente vai frisar, porque são vários professores e que os alunos podem estar mudando de turma, ou até mesmo de escolas, que eles possam chegar lá, e ter o que eu tô trabalhando com essa turma aqui, sétimo A da manhã, e o professor do sétimo B da tarde possa contemplar o aluno com o mesmo processo de continuidade daquilo que eu tô trabalhando. (Professora 11)

Bom, em primeiro lugar nós escolhemos o livro didático, e através dele nós vamos vendo o que cabe a cada disciplina. Então a gente monta aquele plano, o plano docente que nós entregamos pra pedagoga. São em números de quatro, primeiro, segundo, terceiro e quarto bimestre e através dali nós vamos trabalhando. Mas a gente não deixa de trabalhar só aquele conteúdo, uma data comemorativa, algo assim que surge da atualidade e também momentos, que de repente eu planejo a minha aula pra hoje e tal coisa, mas tem uma outra coisa então eu vou ocupar aquele espaço pra aquela atualidade. (Professor 12)

Eu acho que essas coisas sempre têm que estar mudando, mas temos que partir de uma discussão coletiva dos professores, fazendo uma avaliação, uma análise do que que precisa melhorar ou não. Mas aqui, ao menos aqui na escola tem um planejamento, e tem procurado seguir isso, sem interferência do que vem ou que não vem, e sempre tentando fazer uma avaliação do que que isso tem de importância, não se deixando levar assim por coisas que venham, ou que impõem pra gente. (Professora 06)

Outro aspecto a ser considerado nas entrevistas é a preocupação com o desenvolvimento da coerência estrutural dos conteúdos de História a serem ensinados. Em alguns fragmentos percebemos a presença da perspectiva linear e tradicional da disciplina, em outros uma abordagem mais temática do ensino preocupada com a continuidade entre os assuntos. Aqui precisamos lembrar como os livros didáticos em geral são divididos, ou mesmo que colégios possuem coleções de livros didáticos distintos, diferentes também em sua organização curricular. Baseados nos depoimentos docentes coletados, percebemos que as divisões didáticas tradicionais dos conteúdos mantêm forte presença na prática docente, o que também se tornou verdade para o livro didático. Nessa direção é importante compreendermos que, durante a vigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais, não existiam conteúdos curriculares específicos, mas sim eixos estruturantes com amplas perspectivas de abordagem. Em consequência, a ausência de um conteúdo formal transformou-se de possibilidade de ensino em dificuldade para o professorado. Exemplarmente “Você tem que ter uma sequência, você tem que ter um parâmetro, você tem que ter um suporte; é um suporte” (Professora 15). Porém é preciso deslocar a perspectiva do professor para o aluno, em relação a uma coerência dos conteúdos, pois os alunos possuem mais dificuldades de compreensão e abstração em relação aos conteúdos descontinuados dos livros didáticos que seus professores.

Evidente que no processo de ensino os problemas de coerência ou sequência dos conteúdos históricos/seriação são substituídos pela estrutura curricular do livro didático, escapando à ideia de uma dificuldade no ensino para o professor, ainda que deva ser considerada. Isso evidencia uma preocupação com a eficiência e eficácia do ensino em relação ao aluno, que também está inserido na cultura escolar, e cognitivamente ligado pela experiência discente à linearidade das teorias de ensino tradicionais. Antes de pensarmos os modelos didáticos e metodológicos de ensino em contradição, acreditamos que em regra geral os professores convergem assentidamente em direção aos consensos de interesse mediados, onde os costumes do aprender, as formas do ensinar orientam o agir.

Claro, tem a normativa da BNCC, das diretrizes do colégio, mas você joga, por exemplo, o que seria interessante naquele ano, e à medida que o ano vai acontecendo, de acordo com a forma que a turma for respondendo, você traz isso ou aquilo. Por exemplo, tem momentos em que trabalhar as grandes navegações não é tão significativo quanto trabalhar as populações indígenas, mas em outros momentos eles querem e a coisa caminha pra aquilo. Então ele é uma diretriz, ele não é fixo, podem ocorrer mudanças surpreendentes. (Professor 01)

É aquilo que te falei no início, eles têm algumas discrepâncias e a gente tenta achar um meio termo afim de não prejudicar os alunos, porque se precisa contemplar algumas questões. Pela experiência a gente sabe quais questões são fundamentais em determinada série, que depois vai ser complementada na outra. Então a gente aproxima dessa maneira. É preciso ter um jogo de cintura e é preciso ter um pouco de conhecimento pra poder fazer isso. (Professor 07)

Eu acho fundamental, gente teve algum tempo atrás nessa discussão por causa do Parâmetro Curricular Nacional. Eu vejo um esvaziamento de conteúdo na disciplina de História, porque – não é que eu não concorde que tem que priorizar história do Brasil, a história regional, história local, eu acho importantíssimo isso, mas por outro lado você não tem que descartar a história antiga e idade média, que eu acho assim, empobreceu muito o conteúdo, e ficou muito pobre. Essa é a minha opinião, é a minha opinião acerca disso. (Professora 13)

O uso de fontes e linguagens de ensino pelos professores demonstra reciprocamente a autonomia, domínio e a autoria docente nas aulas de História, além de se constituírem em formas de conhecimento socialmente construídas em sua variedade e representatividade social. Notadamente precisamos observar que os usos das fontes históricas não podem ser vistos unicamente como ferramentas ou complementos didáticos, pois estaríamos restringindo toda sua carga de conhecimento inerente relativo. Em geral o uso das fontes está associado didaticamente aos conteúdos escolares de forma complementar, mas é preciso perceber que em vários momentos, nas entrevistas, diversas professoras e professores afirmam se utilizarem de fontes variadas como objetos de conhecimento, centrais no desenvolvimento do conteúdo escolar e próximas aos contextos sociais e capacidades de aprendizado de seus alunos.

A utilização de fontes diversas em sala de aula, dada a sua materialidade e uso prático vem ao encontro das metodologias de ensino mais pragmáticas desenvolvidas e utilizadas pelos docentes no ensino. Aulas menos abstratas facilitam aos alunos a compreensão dos conteúdos históricos, aumentam o nível de interesse discente, enriquecem a narrativa didática, demonstram que o professor domina uma variedade e diversidade maior do conhecimento histórico, pois ao deixar o livro didático de lado tem ‘meritosamente’ reconhecido seu status como bom professor. Já as linguagens de ensino, também utilizadas, na leitura interpretativa das fontes, não podem ser confundidas com o conteúdo específico do conhecimento a que fazem referência. Por essa condição as linguagens de ensino como fotografia, música, pintura, teatro, jornais, entre outras, são metodologias de ensino específicas que se articulam com o conhecimento histórico às suas condições de apresentação, representação e compreensão. As linguagens de ensino utilizadas de forma adequada e observado o necessário domínio técnico, produzem em relação aos conteúdos vinculados um significativo ganho cognitivo, pois além de materializarem as discussões propostas em um tema das aulas de História, auxiliam em sua diversidade e proximidade social relativa à experiência do aluno, da família, do bairro.

O debate proposto também se evidencia pelos resultados do Projeto Tecnologias e Linguagens para o Ensino de História, realizado com 21 docentes da disciplina dos 15 colégios da rede estadual de ensino. As professoras e professores entrevistados demonstraram utilizar cotidianamente fontes históricas diversas em suas aulas, ainda que reconheçam um domínio específico e limitado sobre seus usos. Também percebemos em termos teóricos, certo desconhecimento e desarticulação entre as tecnologias de ensino e linguagens de ensino. Entretanto, no avançar das entrevistas, as narrativas dos professores deixam claro o uso eficaz das fontes históricas. Pontualmente, ante a dificuldade de definir e diferenciar teórica ou metodologicamente seu trabalho com as diversas fontes históricas em suas linguagens, alguns docentes preferiram narrar passo a passo seu desenvolvimento, como faziam e como associavam as mesmas aos conteúdos trabalhados em sala e ao nível cognitivo de suas turmas.

Com certeza. Porque você ficar somente na linguagem oral, você só falando, é. Hoje em dia para a criança elas não conseguem manter o interesse, e quando você usa dessas técnicas, você fala e eles estão vendo o que tá acontecendo. Então é muito importante porque na teoria é uma coisa, na prática é outra. E eu creio que nessas técnicas utilizadas eles conseguem ver, por exemplo: você vai dar uma aula sobre a segunda guerra. Se você traz aqueles filmes lá, algumas reportagens. Você falar é uma coisa, e eles verem né? Alia a prática à oralidade. Eu acho que eles visualizam aquilo que você está utilizando na oralidade. Daí eles tem noção do que eram as trincheiras, eles veem isso em filme também, né? Trazer um filme para eles verem realmente o que acontecia lá. (Professora 08 PIC PRPPG/UNESPAR 014/2017)

Reconheço sim, porque faz parte do cotidiano dos alunos também e isso contribui bastante para a aprendizagem dos educandos. Música uso pouco, apesar de gostar bastante de música acho que conheço pouco para estar usando em sala de aula, mas acho que tem uma ligação muito forte com nossos alunos. Imagens e cinema é o que eu mais uso na sala de aula; a tv multimídia, data show e a literatura. Eu acho que a literatura...Hoje eu reconheço a literatura como uma falha muito grande na graduação. Hoje se eu fosse fazer a graduação eu queria ficar muito mais ligada na literatura. Eu acho que a literatura dá mais vida para a História. Percebo que quando os alunos leem algum livro, apesar de ser uma literatura contendo História, eu acho que isso dá mais vida para a História, sinto um pesar de não ter mais literatura na minha formação. (Professor 10 PIC PRPPG/UNESPAR 014/2017)

São fundamentais para que o aluno consiga gravar melhor aquilo que ele está aprendendo. Eu sempre digo para eles que nós aprendemos de várias formas, né; com experiência você aprende mais, com a vivência você aprende mais. Então a visualização muitas vezes ela vem se adequar a esse quesito experiência, que você não tem em sala de aula. Então as imagens, enfim, como você vai apresentar essa matéria, a esquematização dessa matéria vai facilitar muito o aprendizado dos alunos. E as várias tecnologias são fundamentais, as várias linguagens ali todas, elas podem ser usadas. (Professor 11 PRPPG/UNESPAR 014/2017)

Para nós restou clara a capacidade didática desenvolvida pelos docentes em se utilizar de fontes históricas diversas dentro de suas linguagens de ensino em uma perspectiva funcional/prática. Em suas narrativas o ‘caráter estético imaginativo’ foi retomado em seu processo, as descrições apresentadas demonstram um pensamento simbólico prático, onde as linguagens do ensino adquirem um formato figurativo. As imagens narrativas futuras rememoradas conduzem sequencialmente a reflexão do processo de ensino imaginativamente prático/cognitivo. Ou seja, os professores não imaginam ou criam sua aula em textos, em frases, metodologias; eles fazem isso imaginando narrativas sequenciais didáticas continuadas, quadro a quadro, estrutura a estrutura, onde se articulam as formas de ensinar com as possibilidades de aprender dos seus alunos.

É porque o horizonte de significância não abrange cada uma das situações dadas em que se encontra o agente, o qual se posiciona, através de cada uma e para além dela, é que os eventos podem ser extraídos do âmbito de uma significância previamente dada no mundo interpretativo e tornar-se eficaz para promover novas constituições de sentido. (RÜSEN, 2015, p. 54)

Segundo o autor, a significância construída em termos individuais nem sempre é decorrente de uma experiência imediata e pessoal. Frequentemente nos utilizamos de situações ou eventos outros, mas que indiretamente permitem um entendimento antecipado do cotidiano, fundamental para a orientação no tempo. Da mesma forma os professores se utilizam de conhecimentos, memórias e estruturas comprehensivas diversas, próprias e também dos alunos na produção da compreensão do conhecimento, pois compartilhamos em termos de

conhecimento, cultura e experiência um universo de significância e interpretação. Em parte, o resultado esperado pode ser exemplificado através de uma aproximação compartilhada entre uma aprendizagem histórica significativa para o aluno e um processo de ensino didaticamente construído dentro dos referenciais historiográficos e teóricos do conteúdo trabalhado pelo professor. Toda a didática, metodologia, ensino e aprendizagem descritos e potencialmente realizados, não são uma finalidade objetivada em si mesma, mas uma condição para a satisfação e a felicidade individual, tanto para os professores como para os alunos. Segundo Rüsen o sofrimento, a angústia ou suas potências são a base da interpretação e da vontade histórica, “[...] do sofrimento da experiência se desprende a centelha de sentido de poder ser de outra forma” (2015, p. 55). Os docentes em seu trabalho de ensinar o conhecimento histórico ultrapassam a historiografia em direção à geração de sentido crítico dos alunos, pois, em tese, já possuem a experiência compreensiva do processo histórico. Os professores buscam na efetividade da aula, na compreensão histórico-crítica significativa dos conteúdos por seus alunos e nas relações do conhecimento histórico com a vida prática a satisfação docente. “Há sempre igualmente uma busca de sentido, uma aspiração à felicidade, uma demanda utópica, que expande radicalmente o campo da experiência humana.” (RÜSEN, 2015, p. 54)

Por essas perspectivas compreendemos em parte, os motivos pelos quais os professores ‘pouco’ se aprofundam em leituras historiográficas ou mesmo seus debates e revisionismos; assim também o formato e estrutura notadamente acadêmica da escrita historiográfica, distante de qualquer reflexão ou metodologia de ensino, fundamentalmente importante para os docentes. Dentro das escolas e do cotidiano profissional os limites e condições de trabalho definem e priorizam ações e reflexões dentro de uma cultura escolar, assimilada consentidamente em um agir educativo. Suas preocupações se movem em direção à didática de ensino e às relações de aprendizagem discente. A criação ‘estética imaginativa’ da aula exige um controle significativo sobre o conteúdo historiográfico, seu processo didático de ensino pouco se aproxima da escrita científica da História. Também porque em geral nos cursos superiores de História, a didática e metodologia de ensino ocupam lugares secundários, distanciados de uma educação histórica.

A formação acadêmica não dá conta, não dá, não dá porque no magistério, no exercício do magistério, da licenciatura, você tem quatro anos a maioria das licenciaturas, e ela não dá conta dos conteúdos do currículo. Não adianta dizer que dá. Então seria, nossa, de extrema importância que o professor ele tivesse uma formação continuada na área dele, e que ele fosse contratado na área dele, que ele ensinasse na área dele, e que essa formação continuada fosse na área dele e também

formações de demanda, como das tecnologias, aproximação com outras áreas.
(Professora 16)

A gente fez todas as mudanças. Foi pedido para que víssemos se os conteúdos estavam nas séries certas, nos anos certos, a gente olhou, fez e adequou, mas na realidade vem aquilo que eles querem. Um professor de universidade que nem sabe que essa escola aqui existe, colocando um conteúdo lá pra uma turma que ele não conhece, pra uma realidade numa escola que ele não conhece. (Professora 05)

É esse jogo de cintura que a gente tem que tá fazendo, pra poder trabalhar em sala de aula; até porque, eu penso assim, na nossa própria formação, eu me questiono na questão que eu acho que a história temática no fundamental é muito difícil de ser trabalhada, mas eu também me questiono por que eu também não fui ensinada assim? Então talvez se eu tivesse tido uma outra formação fosse mais fácil pra mim. (Professor 07)

A contextualização e relação que os professores fazem dos conteúdos históricos e historiográficos se dá majoritariamente, senão exclusivamente, em termos didáticos e dentro do universo do ensino de seus alunos. Esse lugar e mirada no ensino reproduz a vivência e o sentido do ensino de História para as professoras e professores. Portanto, são as condições do ensino que estruturam os conteúdos históricos e historiográficos da aula e não o contrário, processo reproduzido em antecipação no preparo das aulas. As entrevistas demonstram que a contextualização ocorre em níveis complementares; num primeiro momento o conteúdo de História, a aula, são preparados em condições válidas adequadas às capacidades cognitivas/seriação dos alunos. Em outro, os conteúdos históricos escolares são contextualizados e relacionados a partir das condições sociais dos alunos, em suas realidades e vivências imediatas.

Isso exige dos professores um conhecimento histórico e historiográfico significativo, sobretudo para poderem dialogar com o conteúdo histórico presente nos livros didáticos e respectivos planejamentos. Também para elucidar e desenvolver questões mais amplas e significativas surgidas nos contextos das aulas ou apresentadas pelos alunos, não somente pela demanda que os próprios conteúdos históricos ensejam, mas também pelo conhecimento social histórico que o aluno carrega e domina em graus e condições próprias. A contextualização e relação desenvolvida pelos docentes em suas aulas possui um caráter extremamente dinâmico, seja pela exigência da sequência curricular do conteúdo didático da história, seja pela diversidade das turmas e a variedade e multiplicidade de realidades vivenciadas por seus alunos. Nesse sentido, as experiências docentes práticas bem-sucedidas, em termos de aprendizado discente, tornam-se a base de estruturação da aula, mais acessíveis aos docentes. Os professores podem retomar pela memória pessoal os processos, as fases em

seu desenvolvimento, criando critérios de análise e validade efetivos. A perspectiva didática do ensino de História acaba determinando as reflexões sobre o ensino de História, pois em sua contextualização tudo é colocado em provisoriação e complementariedade, seja o livro didático, a historiografia, nível de atenção, resultados, discentes, etc.

Eu acho que o currículo às vezes ele não se adapta ao aluno, então como eu falei, nós temos problemas de linguagem, problemas de metodologia, e mesmo na proposta curricular das escolas às vezes você tem muitas temáticas do currículo e não fazem parte do cotidiano do aluno. E não parece haver pra ele nada que ele consiga relacionar, por mais que o professor se esforce, tenta trazer uma aproximação. Eu acho que essa aproximação fica muito difícil, e ainda nós temos dentro do currículo hoje organizado temáticas em que a escola oferece, tenta oferecer essas temáticas no currículo, e são temáticas de enfrentamento, são temáticas aí que são feridas sociais; e eu vejo que às vezes há uma resistência dos alunos em trabalhar essas temáticas, às vezes até dos professores, ou às vezes da escola como um todo. São pontos que hoje acho tinha que deve ser melhor discutido. Eu acho que nessas temáticas aí, que falam sobre as minorias, sobre o ensino de história afro-brasileiro, história indígena, são temáticas que lidam com feridas sociais ainda muito fortes. Nos últimos 15 anos teve um avanço significativo, no Paraná as escolas todas desenvolvem um grupo interdisciplinar pra lidar com essas situações, mas é uma coisa ainda muito superficial, no sentido que muitas escolas entendem isso como só mais uma burocacia, e outras não! Fazem um trabalho a fundo, fazem discussão com grupos de pesquisa de discussão. Então eu acho que essas questões tinham que ser mais aprofundadas no currículo. (Professor 03)

A gente tem aqui no estado do Paraná as Diretrizes Curriculares que norteiam os conteúdos que a gente vai trabalhar em sala de aula, porém na disciplina de história – eu falo pela minha disciplina – dá uma diferença entre os conteúdos curriculares das Diretrizes com os livros didáticos. Então o livro didático ele é baseado na história integral e as Diretrizes orientam pra que a gente trabalhe a história temática. Então o que que eu procuro fazer? Tentar dentro desses dois conteúdos flexibilizar as minhas aulas. Isso é uma opinião minha, eu no fundamental eu não gosto de trabalhar com história temática, eu acho que não funciona tão bem como funciona no médio. Eu prefiro história integrada. Então eu procuro adaptar esse conteúdo pra trabalhar com os alunos pra que não fique – não é que fique perfeito, não fica, né, por mais que a gente tente, mas que não fique lacunas de conteúdos. (Professora 17)

Há um bom tempo, eu pego muito a situação em que a gente vive, o país, a situação econômica, a situação política, a vida dos alunos; eu tento sempre adequar os conteúdos que eu trabalho dentro daquilo que a gente está vivendo na atualidade; mas eu tento fazer assim com a vida, colocar dentro do nosso contexto de vida, que tudo o que já passou, alguém viveu, nós estamos. A história, eu acho que ela sempre muda os figurantes, mas a gente sempre está fazendo história, você tá lutando por alguma coisa. (Professora 13)

O livro didático aparece nas entrevistas, tratado de maneiras diferentes pelos professores; enquanto alguns sustentam que o utilizam em todas as etapas do ensino, outros abertamente apontam seus problemas e limites, evidenciando seu caráter complementar. Porém é importante que seu uso declarado e sua crítica foram evidenciados por todos os professores, o que remete ao entendimento de que todos conhecem o conteúdo escolar posto

nos livros didáticos. Os planejamentos anuais e diários dos professores levam em conta a estrutura curricular dos livros didáticos, o que para Agustín Escolano Benito (2009) se constitui em um ‘currículo editado’, pois a organização dos livros didáticos baseia as aulas dos professores se desenvolvendo pela estrutura e organização dos conteúdos de História. Também não podemos deixar de evidenciar que os mecanismos de acompanhamento e controle da equipe pedagógica do colégio, dos alunos e dos pais, sobre o ensino de História em termos de produtividade, se dão em função do uso do ‘adequado’ e ‘sequencial’ do livro didático, independentemente da qualidade das aulas, critério claramente mais subjetivo.

El manual escolar es un sintetizador de la cultura profesional de los enseñantes. En primer término, en cuanto producto adscrito como libretto al oficio de maestro, es un elemento adscrito al ajuar material de los profesionales de la enseñanza. Antes de generalizarse el uso de los libros por parte de todos los alumnos –hecho que se origina en la sustitución del modelo de enseñanza individual por el de enseñanza simultánea a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX–, el manual era propiedad de la escuela, y en ocasiones del propio maestro. Es difícil imaginar, históricamente o en la actualidad, un docente que no se asocie al uso de textos. También porque con frecuencia la autoría de estos impresos didácticos se adscribe a la condición de profesor. Finalmente, porque el libro escolar puede ser concebido, como sugiere Umberto Eco en un reciente artículo de prensa (1), como un magister del profesor, esto es, como un instrumento que instruye y educa a los propios enseñantes, en la medida en que en él se ofrecen muchas pautas metodológicas para la organización de su trabajo y contenidos culturales seleccionados para dotar de programa a su acción. (BENITO, 2009, p 170).

Novamente nos vemos entrelaçados por uma abordagem prática qualificada das aulas de História, tendo no uso do livro, no trabalho efetivo dos capítulos, um equivalente de maestria e comprometimento docente. Isso nos força a pensarmos uma visão de ensino extremamente materializada em resultados, em conteúdos dados, em exercícios e tarefas feitas, tudo muito concreto, medido e atestado por um trabalho verificável e palpável. Para os professores o trabalho no ensino de História, mais concreto e materializado em termos de conteúdo do livro didático, acaba por se tornar um ‘lugar seguro’, tanto em termos do conhecimento historiográfico como dos limites impostos pela eventual falta de domínio sobre o conteúdo didático-metodológico do ensino de História. Nesse sentido entendemos que a construção ‘estética da aula’ de História realizada pelos professores adeptos do uso mais restrito do livro didático, realiza o trabalho imaginativo estético da sua aula muito próximo do conteúdo escolar de história e sua sequência didática. Entendemos que o trabalho docente no planejamento da aula, mais próximo da estrutura metodológica e do conteúdo do livro de história, dê ao docente uma segurança pessoal maior, em temos de ensino-aprendizagem, ainda que possamos inferir que consequentemente as possibilidades de contextualização do

conhecimento histórico com a cultura escolar e a cultura social dos alunos venham a perder considerável fôlego.

Eu tenho utilizado, eu acho fundamental o livro didático porque é a base pro aluno, é o material que ele tem em mãos, impresso. Não que você não vá produzir outros materiais; a gente produz, mas não tem condições da gente produzir todo material o tempo inteiro pra eles. São muitos alunos, muitas turmas, saindo muito caro, e o livro tá ali, foi comprado com nosso dinheiro, foi pago, eu acho que tem que ser utilizado. A única coisa assim que eu acho em relação ao livro, que ele é muito criticado, eu penso que ele pode ser sim bem utilizado; qualquer texto pode ser bem utilizado em sala, depende da maneira que você vai abordar ele. Eu tava falando que a questão da colonização do Brasil que começava a contar a história do Brasil a partir da chegada dos europeus aqui, então você pode utilizar esse texto; mas a sua explicação é que vai contar, a maneira como você vai abordar, trazer esse assunto pros alunos. Então ele acaba sendo um suporte sim, depende muito como você vai utilizar ele. (Professora 14)

Então, eu tenho, esse ano, por exemplo, a coleção Contato e Saber, aqui do colégio e pela minha surpresa ela não contempla a Guerra do Contestado, não tem uma só palavra sobre a Guerra do Contestado, então foi um livro construído num processo regional talvez mais específico de outros estados. Não se pensou nisso que era específico nosso aqui. Então eu acho que o currículo não contempla. Outra coisa que eu vejo é a dificuldade na história africana e afro-brasileira, é uma presença muito superficial até, acho até pelas produções acadêmicas que agora estão se consolidando aqui no Brasil; então isso ainda não se traduziu numa política específica do livro didático, e esse conteúdo não aparece de uma forma efetiva no livro didático. Eles aparecem por força da lei, mas numa forma muito superficial; eu acho que teria que ser nos livros didáticos, ser mais aprofundado também. (Professor 12)

Desde que seja um livro didático bom, que seja aquele livro que eu escolhi pra minha escola, eu até utilizo um pouco mais, mas até hoje não veio nenhum livro que o professor escolheu na escola, nem qualquer livro. Nunca, nunca. Tô aí quase 23 anos em sala de aula, nunca veio um livro que foi escolhido pelo professor naquela escola; ou a editora mandou outro, ou o governo, sei lá, escolhe o que a maioria escolheu, mas eu vejo dessa forma. Porque eu tenho em várias escolas e cada escola escolheu um livro diferente, cada escola escolheu um livro diferente. Cada escola escolheu um livro diferente, justamente por quê? O livro que eu olhei lá o conteúdo tá se adequando pra aquela realidade, ali pra outra, ali pra outra. Então, assim que, não existe livro perfeito, não posso me apoiar só num livro didático, é importante se tivesse pra todos, mas não tem, não vem um número de livros que um sexto ano com quarenta alunos, vem dezoito livros, que é o que acontece, então, eu dispenso muito o livro didático, dispenso mesmo, não faço uso dele direto, de jeito nenhum. Meus alunos às vezes até se queixam: “Ah, professora, mas você não vai usar o livro?” Como que eu vou usar um livro se eu tenho quarenta alunos em sala de aula e só dezoito livros? Aí coloca a criança sentada ali, eles se dispersam muito fácil, então não tem como. (Professora 14)

Em contraponto, a experiência escolar dos professores em sua biografia profissional é notadamente um componente determinante nos processos criativos em todos os sentidos, lugares e perspectivas. Sua construção é também como a educação, um processo de produção e reprodução indeterminado; não que o conhecimento advindo da experiência não produza

ação e objetividade, mas naturalmente apresentam dificuldades em especificar graus e condições para sua realização. Por outro lado, a experiência docente se apresenta individualmente como um conhecimento prático resolutivo, pois resolve algo ou uma situação abstrata, teórica e metodológica, que em seus próprios termos se apresenta como dificuldade para o desenvolvimento da aula em sua compreensão e domínio.

A experiência realizada em termos de ensino pelos professores em suas aulas os recoloca como produtores do conhecimento, integrando os conteúdos científicos da História às condições de compreensão do próprio conhecimento e de seus alunos. Posto isso, cria uma perspectiva valorativa e integradora do campo, permitindo aos professores criarem e dominarem todo o processo de ensino-aprendizagem em relativa segurança. Nesse processo o conteúdo de ensino produzido se torna um equivalente cognitivo comprensivo próprio, não demandando reflexões, análises e comparações de ideias outras. A autonomia e a relação direta do conhecimento escolar disciplinar construído, em mediação aos contextos da escola, é significativamente uma verdade prática adequada e próxima aos interesses e capacidades dos entes envolvidos. Os limites criativos, entremeados pelas experiências docentes e pessoais, também produzem em seu processo o erro; todavia, como o professor tem na experiência própria uma mediação entre planejamento e resultado, a correção de qualquer ou eventual erro, muito presente no ato de ensinar, será a posteriori corrigido, adaptado e melhorado pelo docente, até mesmo porque na perspectiva do erro se desenvolve um processo de superação pessoal em direção à validade da aula e à satisfação pessoal do professor.

A experiência docente também tem sua validade, ‘qualidade’ auferida por seus alunos e colegas de trabalho. Os alunos hierarquizam seus professores também pelas aulas que ministram em critérios comuns ao ambiente escolar, tais como comprometimento, capacidade de ensino, domínio do conteúdo e conhecimento específico, sem se distanciarem das características e da personalidade de seus professores, em uma complementaridade híbrida. O conteúdo da aula e do ensino tem que se comunicar com as qualidades elegidas pela cultura escolar em conformidade com os ideais típicos de cada ente escolar, em complementaridade e simultaneidade. Os colegas de trabalho, também docentes da disciplina de História, ou de outras áreas do conhecimento, dados os contextos próximos da educação e do trabalho docente, também possuem uma relação direta com a formação e validade da experiência docente. Desde os bancos escolares, até a universidade com seus professores e posteriormente, na docência com os colegas, a experimentação do ambiente escolar, das práticas e metodologias de ensino, é assimilada acriticamente como práticas tradicionais no

ensino, que sem a devida crítica metodológica e apropriação assim permanecem em nível de subjetividade consciente.

Todavia essa experiência é fundamental para a criação de arquétipos modelares sobre a docência, pois os mesmos mecanismos, dinâmicas, critérios e metodologias utilizados para aferir julgamento qualitativo sobre os outros também têm sua validade interiorizada como condições de julgamento e avaliação próprios. Evidentemente que o contato com experiências de ensino significativas de outros colegas se tornam um caminho em possibilidade a ser percorrido, pois sabido o percurso trilhado as escolhas se tornam mais objetivas, quantificáveis e constatáveis; pela experiência comparativa própria do docente, pela fala reputada de outros colegas e dos próprios alunos que reconhecem, sim, processos de ensino de sucesso. Metaforicamente falando, a experiência docente se aproxima de um jogo virtual, de uma partida de vídeo game, onde todas as vezes em que o jogador perde, morre ou deixa de cumprir as devidas missões, o jogo se encerra; reiniciado, será retomado pela experiência (re)construída sobre novas bases, novas estratégias em ‘teatros de operação’ distintos, mais relacionados e integrados pela experiência. “A experiência é a mais importante de tudo, né? É a experiência, né? Você só aprende se você fazer.” (Professora 06)

Se eu fosse fazer o currículo hoje eu ia pegar a vivência, eu ia pegar assim a nossa a experiência do que você já vivenciou, o que você viu. Eu acho que eu ia tentar pegar assim as coisas, as que não deram certo e as que deram certo; eu ia tentar construir alguma coisa que pudesse discutir, tanto que o que não deu certo e o porquê e o que deu certo e o porquê também que deu. É, eu penso assim, não sei. (Professor 01)

Acho que isso já tá meio que consolidado, acho que tem pouca discussão pra pensar, e às vezes a gente vai trabalhando sem muito se questionar da importância, da validade; porque tá ali, ela tava ali, quando você começou a dar aula você não questionava muito, e via o que os outros faziam, o que o currículo vinha pra fazer. Então acho que mais ou menos penso que há pouca discussão em cima disso daí. (Professora 15)

Acho que primeiramente é na realidade da escola, que eu trabalho em duas escolas; aqui o conteúdo funciona dessa maneira, o mesmo conteúdo lá na outra escola, que é outra realidade, vai ser de outra maneira. A questão assim até sócioeconômica, lá vou ter um acesso, vou poder cobrar de uma maneira diferenciada, que tem uma maior participação dos pais, e já, que nem por exemplo, na outra escola eu vou ter que ponderar, eu vou ter que cobrar mais o que acontece em sala de aula, não querendo cobrar as atividades que eles levam pra casa. (Professora 18)

Os contextos sociais dos alunos se tornam componentes necessários fundamentais em relação ao ensino (professor) e à aprendizagem (aluno) de história, pois ensejam um processo compreensivo que entremeia experiência social, cotidiano e capacidades cognitivas distintas. A professora e o professor ao vivenciar a cultura da escola, acabam por assimilar

toda uma estrutura e dinâmica social em correlação direta às comunidades nas quais se inserem; o conhecimento do processo e dos mecanismos sociais imediatos se torna equivalente ao ensino. Dessa forma o uso das realidades e do cotidiano dos alunos, sua linguagem e práticas culturais, informam um lugar e um momento ao professor sobre seus alunos. Como o ensino se desenvolve em termos interpessoais e de relação social, toda abordagem e perspectivação dos conteúdos históricos ensinados e problematizados feitas a partir do universo do aluno possuem um ganho qualitativo superior. Primeiro por mobilizar informação, linguagem, compreensão, signos e significados próximos e conhecidos dos alunos, o que facilita consideravelmente o processo de abstração cognitiva durante as aulas; e segundo, por apropriar o universo social imediato dos alunos em termos históricos, onde naturalmente as perspectivas críticas de mudança, transformação e o entendimento comprehensivo resultam em ‘tomadas de consciência’.

Além disso, quando a escola busca na comunidade formas de inserção e integração o ganho para todos é significativo; a comunidade passa a se ver e a se fazer representar junto à escola e aos educadores, compartindo demandas e também suas resoluções. Alunos e professores compartilham mais proximamente um universo comum construído, e essa valorização comum aproxima-os positivamente, criando canais de comunicação e resolução de conflitos mais amplos e eficientes, com distintos resultados educacionais. Também aos professores, ao se utilizarem dos contextos sociais imediatos da comunidade e da cultura da escola em suas aulas, aferem ganho qualitativo aos conteúdos, ao mesmo tempo em que desenvolvem continuadamente uma metodologia de ensino que se aproxima da ‘educação histórica’, mesmo sem um domínio metodológico específico, os docentes produzem em suas aulas uma compreensão histórica significativa, o que em termos de ensino de História se apresenta como extremamente desejável.

Nós temos que ter maturidade pra fazer uma espécie de eleição de conteúdos ou mesmo de enfoques que você vai dar pra aquela formação mais integral ao nosso aluno, ao objeto que é o nosso trabalho que é o nosso aluno. A gente tem que estar se antenando pras realidades sociais e trabalhar essas realidades sociais em sala de aula, e às vezes um currículo muito rígido não permite isso, então a gente tem que fazer por forma transversal. (Professora 14)

Pesquisando, vai atrás, tô falando mais de história local e regional. Essa parte é bacana porque os alunos se interessam; você fala em história regional os alunos se interessam muito mais, porque ele diz: “A vó contou a história”, então esse tipo de coisa a gente consegue aproximar o aluno da História. (Professor 03)

É justamente o que eu tava falando, ele tá muito distante da realidade do aluno, ele tinha que estar mais próximo, no meu ponto de vista. Por exemplo, um livro que eu

vou ensinar no Estado do Paraná, ele tinha que tar tentando jogar toda a história, alguma história do Paraná. Falar da segunda guerra no livro didático um pouquinho, eu não vou nem falar de União da Vitória que eu sei que é radical demais, mas se eu tô no estado do Paraná acho que o livro tinha que contar por exemplo a história da Segunda Guerra no Paraná, a imigração no Paraná, ou em Santa Catarina, pra não ficar um negócio muito vago; daí às vezes foge, tá? Nós temos uma lei que obriga a ensinar história do Paraná, mas onde vamos encontrar tempo se a gente tem que seguir o tal do livro didático? E onde vai encaixar história indígena, a história africana, a história do Paraná nesse meio? (Professora 11)

As perspectivas multidisciplinares relatadas e usadas pelos professores em suas aulas integram os campos do conhecimento e aproximam o conhecimento científico disciplinar de seus usos cotidianos e da própria dinâmica dos conhecimentos. Em termos educacionais os conhecimentos escolares são ensinados e perspectivados de forma singularizada, o que dificulta aproximar-los das realidades sociais. Integrar e articular os conhecimentos escolares é permitir aos alunos se apropriarem deles nas mesmas condições em que eles são produzidos e desenvolvidos socialmente. Quando os diversos conhecimentos científicos se desenvolvem em conjunto, suas dinâmicas explicativas se consorciam e se desenvolvem conjuntamente, criando condições ampliadas em variedade para a compreensão do conhecimento por parte do aluno.

Para o conhecimento histórico em específico o desenvolvimento de abordagens educacionais multiperspectivadas no ensino se apresenta muito próximo aos constitutivos da didática da História e da própria escrita historiográfica, pois mobiliza dimensões distintas e diversas. Em termos didáticos, a multiperspectivação do conhecimento auxilia a compreensão dinâmica da História, escapando às visões tradicionais de linearidade e continuidade da História. Além disso, o próprio objeto da História, o ‘homem’, produz em seu devir todo tipo de conhecimento, informação e descoberta, em ampla e variada condição. Entretanto os modelos tradicionais de ensino e o formato escolar pouco integram ou formam multidisciplinarmente o docente, pois mesmo sendo uma dinâmica do próprio conhecimento, em termos didáticos-metodológicos, os professores não são ensinados a conceber as áreas do conhecimento de forma integrada. Em resultado acabam por desenvolver modelos de ensino baseados na experiência somada e dentro das expectativas de seus alunos, pois professores de História ‘devem ensinar História e não inventar moda’.

Então às vezes a gente até se frustra por causa disso, você faz um plano, um planejamento, um projeto – que nem agora a gente vai ter agora em novembro a Semana da Cultura, a participação do pessoal da equipe interdisciplinar; nós estamos elaborando um tema sobre o meio ambiente, mas nem todos vão conseguir trabalhar o meio ambiente. Eu, por exemplo, com os meus eu vou trabalhar sobre os setenta anos da sede; algumas outras disciplinas vão trabalhar em conjunto sobre o meio

ambiente, e tá que tem uma turma que eu vou trabalhar a parte do reciclado, do porque cuidar do meio ambiente e tudo, mas nem sempre a gente consegue encaixar, fazer aquilo que a gente deseja fazer, né, na escola, é difícil. Porque falta tudo, né? É complicado. (Professora 08)

Na realidade o que acontece, professor, é que tem a proposta, tem o currículo, tem as diretrizes, mas o governo tá sempre mandando temas à parte pra você trabalhar. Estatuto do idoso, estatuto da criança e do adolescente, meio ambiente, vários outros temas que a gente não consegue juntar com uma coisa só, o que que a gente faz no caso? Aproveita e se apropria desse tema quando tá no conteúdo que encaixa, cabe encaixar. O estatuto do idoso, ele tá com o tema que você tá trabalhando, ou o estatuto do adolescente, da criança e do adolescente, ou o próprio problema com o clima, meio ambiente, a gente vai adequando, e tem conteúdos que a gente. Eu, sinceramente, eu não consigo trabalhar que vem à parte, porque não cabe em nenhum momento no meu conteúdo. Mas a gente ainda traz algum texto sobre o tema, que é proposto trabalhar fora, o que não está no conteúdo básico mesmo e trabalha com eles, faz um trabalho à parte. (Professora 17)

Tem algumas coisas que eu trabalho mas eu não dou enfoque tão grande, porque assim é todo ano. Com essa nova política, de se trabalhar o tempo todo o índio, o negro, eu acho que na aula de História não dá pra se encaixar o tempo todo isso, eu acho que isso tem até uma pressão muito grande pra que se coloque. Trabalhar gênero, eu gosto de trabalhar, mas eu trabalho gênero em determinado tema, não tem como. Tem coisas que não tem como se estar trabalhando, ali guerras aí você vai trabalhar gênero. (Professora 05)

A autonomia docente alcançada pelos professores de História sobrevém, grosso modo, de dois aspectos, um ligado à própria crise na educação brasileira, outro decorrente e relacionado à carreira e experiência docente. Durante décadas consecutivas a experiência profissional docente em sua cultura escolar reagiu às descontinuidades e desinvestimentos crônicos na história da educação brasileira, com crescente autonomia e independência. Essa autonomia inicial de recusa se tornou uma visão de ensino materializada em metodologias e didáticas próprias e reativas em nível de apropriação e produção individuais. Ante a dificuldade de se propor efetivamente um projeto alternativo de educação, professoras e professores buscaram, em termos mais imediatos, contrapor-se aos descaminhos da educação, numa base de resistência política ampla individual, também catalisando e encaminhando as demandas do ensino em suas realidades.

O trabalho docente e sua experiência, ainda que próximos, não se constituem em unidade, já que a carreira também se estabelece por um código administrativo e funcional em observância à legislação do magistério estadual. Entretanto os aspectos da carreira docente e da experiência docente dos professores são complementares, pois também marcam, cada qual em sua condição, os caminhos e as etapas profissionais dos professores, desde suas experiências iniciais na sala de aula até sua aposentadoria. Para Tardif (2014) os docentes experimentam no percurso profissional três fases distintas respectivas: 1) Fase de exploração,

(de um a três anos); 2) Fase de estabilização, (de três a sete anos) e 3) Fase da descoberta (posterior aos sete anos), que em seu desenvolvimento médio moldam as condições e visões pessoais sobre a educação. Em geral, o que resulta desse processo é uma profunda valorização da experiência profissional e da autonomia docente, fundamental quando olhamos para os processos de ensino decorrentes e em sincronia.

Numa tentativa de síntese, buscamos apresentar alguns constitutivos presentes nas formas de produção, relação e integração do conhecimento, desenvolvidos no trabalho docente pelos professores, tanto em termos teóricos e abstratos quanto em perspectivas concretas e experienciais desenvolvidas no ensino, encaminhando a criação e o refletir sobre o ensino de História dentro de uma ‘estética criativa da aula’. Esse processo e condição autoral dos docentes se desenvolvem de maneiras personalíssimas, mas em observância aos critérios e conteúdos tradicionais do ensino de História, adaptados didaticamente aos contextos de ensino imediato, e vêm definindo o tipo de aula de História e a maneira em que elas são ‘criadas’, pois suas condições, lugares e personagens presentes no processo de criação ‘estética da aula’ influenciam em muito a própria aula em seu encaminhamento. Nesse sentido, torna-se importante percebermos, em termos biográficos, como nossas professoras e professores fazem seu trabalho ensinando, e a partir da realidade dada do ensino, pensar paralelamente processos educacionais, currículos, didáticas e metodologias.

Não, nem todos, né, ou melhor, não existe nenhum livro perfeito que premie todos os conteúdos. Então por isso da gente estar sempre procurando auxiliar com outros autores, outros textos que a gente tira da internet, e ter o cuidado também de onde você tira, de qual site você tira, porque as informações às vezes não são reais. Mais eu acho assim que o livro didático, ele não é completo. Então a gente sempre tem que estar trazendo coisas de fora. (Professor 09)

Isso é péssimo, né? É péssimo porque com todas essas mudanças que vão ocorrendo, nós acabamos ficando. Afinal trabalhando da forma que a gente acha que é melhor para os nossos alunos, da forma como está composta a realidade de cada escola que você trabalha, tem que fazer isso, diferente não tem condição mesmo, mudanças demais, os livros não é como a gente escolhe, escolhe um vem outro, clientelas diferentes e você tem que se virar. (Professora 11)

Acho que todos os professores deveriam montar essa proposta curricular. Somos nós que estamos em sala de aula, somos nós que sabemos o tipo de alunos que nós temos nas escolas, o que seria melhor pra eles, do que o que vem pronto desse... Se você constrói aquilo você vai trabalhar com mais facilidade e próximo da realidade de cada aluno né que você tem nas escolas. (Professora 06)

4.2 CURRÍCULOS, CARREIRA E REALIDADE DE ENSINO

Percebida a condição autoral dos docentes e suas práticas de ensino, retomaremos o encaminhamento sobre os problemas e limites presentes na escola e no ensino de História. Discutiremos a 2) sucessão e sobreposição curricular, baseados nos depoimentos dos professores e professoras. Percebemos alguns conhecidos problemas do modelo educacional brasileiro, como outras questões distintivas, observadas nos contextos educacionais paranaenses. A trajetória da educação brasileira desenvolveu em seu percurso uma continuada alternância e descontinuidade de projeto que possui um significativo papel negativo, presente nos contextos escolares, em parte explicando o distanciamento, desinteresse e desconhecimento docente pelo currículo e documentos de ensino. Mesmo em relação à educação moderna no Brasil, a partir dos anos de 1930, as mudanças curriculares contínuas criaram e foram incorporadas dentro de uma cultura escolar. Suas continuadas mudanças, reformas e renovações, suscitaram um lugar de ‘ausência’ e consecutivamente de ‘resistência’, haja vista a importância do currículo em relação ao ensino.

A falta de tratamento e encaminhamento adequado para o currículo forçaram os professores a ocuparem os lugares de ensino vazios, o que fizeram em perspectivas práticas concretas fortemente baseadas na experiência docente e na tradição da cultura escolar, valorizando suas próprias práticas didáticas no ensino. Consequentemente, a apropriação do ‘lugar do currículo’ pelos professores e o desenvolvimento de modelos e práticas de ensino próximas às necessidades resolutivas cotidianas no ensinar, originaram metodologias autorais, num esforço conjunto autônomo integrado, que passou a determinar uma política reativa em termos tradicionais, contra as contínuas mudanças no currículo e no conteúdo de ensino. No processo de criação de metodologias de ensino mais autorais, o esforço desenvolvido e os investimentos pessoais e profissionais docentes, foram e ainda são significativos, resultando em consequência, em uma política refratária de luta e resistência às mudanças no ensino sob quaisquer aspectos e condições. A eventual ameaça potencial de uma mudança curricular, como qualquer mudança em termos educacionais, mobiliza uma tensão imanente entre o professorado e a gestão educacional.

Pesa sobre isso a falta de participação dos docentes na elaboração, ou mesmo participação, das propostas curriculares, tendo um caráter notadamente teórico, acadêmico e distante da realidade escolar, quando não são resultados da influência de modelos de ensino exógenos, pouco próximos ou afeitos à educação brasileira. A característica resistência dos professores à mudança curricular também pode ser entendida pelos impactos que gera em

termos burocráticos e administrativos, com equivalentes mudanças no ensinar e no aprender. Ante as possibilidades de mudanças e o eventual novo trabalho a ser desenvolvido, a reação producente dos professores é a manutenção daquilo já dominado e apropriado em termos de ensino e aprendizagem. Não só os professores, mas qualquer categoria profissional vê na mudança riscos potenciais, novas exigências de trabalho e conhecimento que carecem de uma validade comprovada, até mesmo por sua condição de proposta, sempre a realizar-se.

Outro problema, a sobreposição curricular, decorre em consequência direta das mudanças curriculares, que apesar de claras e notadas críticas, acontece e se realiza nas relações de ensino-aprendizagem. Apontar caracteristicamente o processo de mudança e alternância curricular, sem perceber que ele é experimentado pelas escolas, professores e alunos no ensino, é perceber o currículo em seu formalismo burocrático exclusiva e inadequadamente. As mudanças curriculares despertam reações e resistências, mas também são assimiladas e integradas aos processos de ensino em graus e condições. O resultado prático, em termos de ensino, é uma sobreposição ou influência conjunta de currículos no ensino por parte dos professores, pois há nos currículos orientações e determinações sobre o trabalho docente em todos os sentidos. Em termos burocráticos e administrativos os docentes precisam adequar os planejamentos escolares e pessoais às leis e exigências educacionais, também em relação ao currículo e conteúdo, parte mais específica e próxima aos docentes. Nesse processo se apropriadam de metodologias, técnicas, abordagens e visões de ensino, que permanecem no trato diário do ensino, sobretudo se obtiverem algum sucesso e efetividade, mesmo que o currículo de referência não possua mais validade legal ou administrativa.

Se por um lado a somatória de influências curriculares aumenta um ‘repertório variado de ensino’ potencialmente positivo, por outro enseja uma incoerência teórica-metodológica diversa que contribui para uma indefinição no ensino e a invalidação dos documentos curriculares em termos de contradição e incompREENSÃO, valorizando em consequência a autonomia docente no ensino. No caso paranaense, a promulgação das Diretrizes Curriculares de História em 2004 aumentou a sobreposição de currículos de ensino; ainda que observada e respeitada a legalidade educacional, o documento curricular paranaense não supriu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), vigentes à época. Em realidade os docentes conviveram com currículos simultâneos distintos em suas variedades teóricas, metodológicas e didáticas. Pontualmente algumas diferenças no trato metodológico das aulas evidenciam a contradição curricular no ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais encaminhavam o ensino de história através de aulas tradicionais, enquanto as Diretrizes

Curriculares Paranaenses defendiam aulas temáticas para o ensino de História, diferentes dos costumes docentes e com pouca formação.

A contradição dos currículos se apresenta maior na efetividade da própria aula, o que mais interessa e impacta o trabalho escolar dos professores, sobretudo sem uma formação específica e adequada às novas exigências. Além disso, com relação aos livros didáticos paranaenses, o ‘projeto folhas’ permaneceu como projeto, cabendo aos livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), baseados e estruturados nos PCNs, fazerem-se presentes nas salas de aula paranaenses. A contradição posta exigiu adequações pouco convencionais, isso quando aconteceram, pois em diversos casos apontados nas entrevistas os docentes continuaram a ministrar suas aulas dentro de um universo de ensino autoral, ante as obviedades dos problemas curriculares nas salas de aula paranaenses. Nesse sentido, tanto a ‘sucessão’ como a ‘sobreposição’ curricular acabam por fortalecer as práticas autonômicas e autorais dos professores, numa tentativa de dar a suas aulas foco e objetividade dentro de um ensino mais pragmático e próximo da realidade e interesses de seus alunos.

É muito complicado, como eu vinha dizendo pro professor aí. Ainda eu sinto que as propostas pedagógicas curriculares das escolas elas seguem mais os PCNs, então todo o discurso dela tá construído dentro da diretriz curricular do estado do Paraná, mas na hora de fazer, nomear os conteúdos lá, de dar nome aos bois você percebe aquela linearidade muito mais parecida com a dos PCNs do que da proposta do Paraná. Então é difícil, eu acho que sem um material a gente faz adequação; às vezes consegue com sucesso trabalhar aí, mas em muitas vezes há uma dificuldade muito grande, principalmente como eu falei, de aproximar o local, que é uma exigência, tá lá na proposta curricular do Paraná. (Professora 17)

Tem uma estrutura. Aqui no Paraná, nós temos as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, que ela pensou uma estrutura do currículo, e no fundamental – se não me engano – ela já coloca alguns conteúdos que eles chamam de conteúdos estruturantes, e dentro desses conteúdos estruturantes tem os conteúdos básicos, e dentro desses conteúdos o professor, ele escolhe dentro da proposta da escola e da regionalidade. Então a gente segue toda essa normativa, toda essa proposta que o Estado tem, apesar que a gente vem pensando em como que vai ser esse. Uma coisa que me aflige também é a Base Nacional, como que vai se articular com o Estado do Paraná isso. E o que eu percebo, ainda a gente tá tentado aproximar com o Estado do Paraná; nós temos ainda um resquício aí que era lá dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Então muitas propostas pedagógicas que você encontra nos colégios, elas se dizem ser construídas dentro das diretrizes, e está mencionada, mas na hora da seleção dos conteúdos básicos tá muito mais próximo dos Parâmetros do que da Proposta do Estado do Paraná. (Professora 06)

Eu vejo assim, que de repente pode ser assim um mal necessário, uma coisa assim, mas eu acho assim que é totalmente fora da nossa realidade, porque pra nós, é assim pronto e acabado, isso. Daí a gente não entende o porquê que tem que ser isso, então as pessoas que estão na coordenação disso aí preparam essas coisas e mandam pra nós e nós temos que seguir, então vira uma espécie de moda, modinha, tal governo, esse tipo. Agora mudou o governo, vamos pro outro; então a gente fica assim, como posso dizer, uns verdadeiros bonecos, fantoches na mão do governo do momento.

Mas isso não, tá tudo errado, vamos mudar, vamos pro outro, então fica bem complicado. (Professora 05)

3) A formação universitária e continuada, em relação aos professores da educação básica, possui uma longa história de pouco diálogo, escuta e congruência de interesses, sobretudo se pensarmos a tradição acadêmica e científica da universidade brasileira. O surgimento e a preocupação com as licenciaturas são relativamente recentes no Brasil, datam do final dos anos de 1980. Entretanto, as licenciaturas não conseguiram definir um próprio objeto de trabalho e ensino longe da pesquisa exclusivamente historiográfica, pouco significativa nos contextos didáticos de ensino. O conteúdo historiográfico, fundamental para o conhecimento histórico, precisa incorporar didática e metodologicamente os conceitos e categorias da ‘aprendizagem histórica’ e do ensino de História em geral como uma premissa fundadora, suficiente para recolocar a questão do ensino mais acessível e próxima do ensino escolar de História.

O ensino de História na universidade e na educação básica são essencialmente diferentes, possuindo objetos, função e metodologias de produção e ensino totalmente distintas, explicando seu distanciamento. A falta de uma linguagem comum de ensino, construída em diferentes realidades e interesses, torna-se uma barreira difícil de ser ultrapassada e inibe também a compreensão de um caminho congruente comum. A universidade muito próxima à pesquisa historiográfica, critério de sua formação e do próprio desenvolvimento da carreira universitária, não perspectiva outros lugares para si. A educação básica e seus professores, formados em outros contextos, buscam responder dentro do ensino a suas necessidades e fragilidades, não encontrando na universidade, com raras exceções, possibilidades de orientação e cooperação conjunta, pois as formas de pensar também são formas de fazer e de viver.

A formação universitária é vista pelos professores como teórica e pouco significativa nas condições de ensino-aprendizagem da educação básica. Alguns docentes entrevistados falam da necessidade de reaprender a ensinar História, quando no começo de suas carreiras, e das dificuldades que os acompanham. As referências feitas sobre a formação universitária, no caso da maioria dos entrevistados uma licenciatura, vão em direção a um conhecimento abstrato, teórico, pouco palpável e pouco utilizável nas salas de aula. Restam claros os motivos do distanciamento entre a universidade e a educação básica, essa última muito ligada à experiência e a formas de ensino mais concretas, operadas em termos mais objetivos e funcionais no ensino escolar da História. Além disso, as diferenças de ensino na forma, duração, avaliação e desempenho realizados entre a universidade e a educação básica é

significativa, pouco podendo os professores da educação básica reproduzir aquilo que estavam acostumados a fazer e a desenvolver nas aulas da licenciatura enquanto alunos. O descompasso posterior entre as formas de fazer e a reflexão metodológica da licenciatura reforçam as dificuldades de apropriação de método e a objetivação de resultados; na indefinição entre o que aprenderam e o que precisam fazer, criam para si modelos de ensino próprios próximos em termos de método e resultado.

A formação continuada dentro da educação básica é vista pela totalidade dos entrevistados como necessária e fundamental em termos de atualização, dado o caráter transitório do conhecimento e dos contextos sociais em que são produzidos. Isso ficou claramente posto nas entrevistas quando os docentes aludiam à obrigatoriedade de ensino da história do Paraná, dos conteúdos da história indígena e afro-brasileira, tanto em termos historiográficos como metodológicos. Entretanto a formação continuada que vem acontecendo nas escolas se aproxima mais de reuniões administrativas gerais com os professores, onde o horário, recados e escolhas de turma são definidos.

Em verdade, pelo depoimento dos entrevistados atualmente não existe nenhum tipo de formação continuada para os docentes, o que se apresenta grave se pensada a continuada mudança curricular e o continuado ingresso de novos professores da rede pública de ensino, reforçando novamente as práticas, metodologias e didáticas baseadas na experiência e na cultura escolar. Segundo relato dos depoentes, as últimas formações efetivas aconteceram no ano 2013. Em muitos casos, os cursos desenvolvidos em duas reuniões anuais, sendo uma antecedendo o calendário anual e a segunda antes do reinício do segundo semestre letivo, não atendiam aos interesses formativos dos professores; algumas se aproximavam de propaganda educacional, sobretudo com a diminuição dos recursos disponibilizados para tal fim. A solução desenvolvida por muitas escolas foi buscar junto aos próprios professores da rede e professores universitários formações e cursos pontuais, sob diferentes aspectos e conteúdos do conhecimento, por vezes fora da área da educação, sem qualquer institucionalização.

Talvez por eu ser essa geração que me formei, pensando na questão da estrutura do ensino seriado, e eu não tive nenhuma formação específica depois sobre outras formas da gente organizar o currículo, eu vejo que tem essa importância da gente organizar o currículo na estrutura que tá aqui no estado do Paraná, principalmente no que diz respeito à aproximação da história local. (Professor 03)

Ai, que tema legal de se tratar! Eu acho muito carente a formação dos professores, a continuidade da formação dos professores, eu acho muito carente isso. Eu, dez anos de experiência, tudo o que essas formações que a gente tem é nada daquilo que a gente já não sabia. Não tem nenhuma novidade, você fica na expectativa de que vai vim uma coisa diferenciada, que você precisa ali, e sempre a mesma coisa. Eu acho

falta, eu sinto muita falta dessas formações, é necessidade nossa atualizar, é necessidade da gente. Então eu acho carente, nós somos carentes. (Professora 11)

É fundamental a formação continuada, a gente precisa da base, e é essa questão que eu falei que falta da própria história temática, porque eu me questiono por que eu não aprendi dessa maneira? Daí é difícil ensinar uma coisa que você não aprendeu, então teria que ter mais. Mas por parte do governo a gente sabe que não tem, por outro lado quando você investe – tem o PDE, mas tá assim, aos trancos e barrancos acho. O PDE não fiz ainda, não chegou a minha vez, mas por parte do estado não tem. Quando a gente mesmo desembolsa pra poder ter uma formação, tem a questão de horário, da carga horária tua que é muito grande, de que você tem aula pra preparar, de que você tem RCO pra cumprir; não é desculpa isso, é a realidade. Então você já está tão esgotado que às vezes você não tem coragem mesmo. E daí deixar aluno em sala de aula pra fazer curso também não dá. Como que você vai deixar a tua turma pra ir fazer curso às vezes num horário que bate com a tua realidade em sala de aula? Tô falando só dos problemas, né? (Professora 13)

4) O livro didático, para a grande maioria dos professores entrevistados, é a base do planejamento e do preparo de suas aulas; uma prática comum, ampliada há algum tempo significativamente com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Todavia a utilização do livro didático pelos professores esbarra em alguns problemas crônicos em relação à educação brasileira. Primeiro, ainda que os professores escolham os livros didáticos, as questões de logística e a variedade das seleções distintas de coleções e editoras acaba por impor coleções diferentes daquelas escolhidas; essa reclamação apareceu com frequência na fala docente. Segundo, não existe qualquer tipo de treinamento, planejamento ou trabalho de preparo realizado pela administração escolar, ou mesmo pelas editoras escolhidas pelo PNLD, em relação à historiografia e aos usos metodológicos do livro didático.

Terceiro, a quantidade disponibilizada de livros didáticos, segundo os relatos dos professores, é insuficiente para atender a todos os alunos; seu uso também exige um tempo da aula significativo, da busca na biblioteca da escola até sua distribuição na sala de aula. Esse detalhe que pode parecer pouco significativo, mas entre o professor chegar à sala, fazer chamada, retomar e revisar conteúdos passados e iniciar o novo tema da aula passou-se um tempo considerável. Esse processo é agravado no Estado do Paraná com a diminuição das aulas de História no ensino fundamental e a reorganização da carga horária das disciplinas escolares, em notado prejuízo da área de Humanas. Não diferentemente, entre as exigências de tempo, conteúdo e o malabarismo docente, os professores vêm preferindo dispor de conteúdos autorais e práticas de ensino cada vez mais autonômicas, diversificando o processo de ensino.

Eu me baseio, o tema é o livro didático que vai me dar, que eu não dou grandes saltos, eu sigo a sequência mais ou menos do livro didático, que não vai prestigiar,

por exemplo, a história local, eu tenho que incluir, inclusive nós temos uma lei que obriga a história do Paraná. Apesar que o local, eu sei qualquer tema; se vai falar de segunda guerra mundial, eu puxo pro local. Qualquer tema, sempre procuro buscar pra nossa realidade, pra ficar uma compreensão melhor, e eu tenho um bom acervo bibliográfico, tenho um bom acervo de filmes, então isso facilita bastante o meu trabalho. (Professor 01)

Eu uso o livro didático. É, não uso ele na sala de aula, não levo; dificilmente eu levo o livro didático pra sala de aula, talvez por causa do tempo, do número de aulas ou tempo de aula daqui do colégio, mas eu uso o livro didático alguns textos, alguma atividades, alguns conteúdos do livro didático. Eu não uso o livro didático de levar e seguir o livro didático na sala de aula. (Professora 14)

Então ele não trabalha com a realidade de todos, do Brasil inteiro, inclusive porque é muito grande, mas e que tal fazer um livro assim?! Onde que trabalhe mais a questão regional, não só trabalhar a Europa – é lógico, é ótimo – mas por que que o livro se detém mais em Europa do que em Brasil? Então temos que trabalhar de certa forma uma realidade mais regional. Tudo bem, temos que trabalhar a história do Paraná, temos! Trabalhamos! Mas e o tempo? Daí ao invés de aumentar o número de aulas, diminui-se. (Professor 03)

5) A infraestrutura escolar, constatada em conjunto com o ‘Projeto Tecnologias e Linguagens para o ensino de História’ – Fundação Araucária – UNESPAR, desenvolvido no ano de 2018, demonstra uma diversidade significativa em relação às escolas da cidade de União da Vitória. Algumas escolas centrais possuem uma infraestrutura, equipamentos e condições diversas melhores que escolas da periferia, também diferentes das escolas rurais. Todavia a infraestrutura, equipamentos e mesmo o acesso adequado à internet, fazem toda a diferença em relação às aulas e à relação que os professores e alunos estabelecem entre si, durante o processo de ensino. Dessa forma, a necessária e adequada infraestrutura escolar se apresenta fundamental ao debate e ao encaminhamento da discussão. As 15 escolas visitadas não possuem acesso direto à rede a partir da sala de aula. A maioria (13 escolas) possui um laboratório de informática, em sala distinta, destinada à atividades de ensino e pesquisa que envolvam acesso à rede mundial. Somente 3 escolas possuem técnicos responsáveis por gerenciar as mesmas, as outras escolas dependem do professor para buscar chave, ligar aparelhos, levar e trazer alunos, etc. O maior tempo gasto com a preparação equivale a menos eficiência no ensino e dificuldades no trabalho docente que acabam por determinar um cotidiano de ensino sem novidades, próximo e controlável por parte dos professores.

Mesmo com a possibilidade de utilização de diversos aparelhos e mídias distintas nas salas de aula, o número diminuto de equipamentos e sua manutenção é uma constante em todas as escolas. Isso acaba por limitar, nas aulas de História, o uso de fontes históricas diversas, comprometendo o conteúdo, o planejamento, a criatividade docente, o interesse e o desempenho do aluno, que em sua limitação continuada, colabora para a utilização de aulas

mais tradicionais por parte dos professores, ainda que em prejuízo da variedade didática e riqueza do conhecimento histórico, com decorrente prejuízo do ensino. A falta de equipamentos e uma infraestrutura adequada ao ensino cria um claro desconforto ante as tentativas das professoras e professores de melhorar e dinamizar criativamente os conteúdos históricos e mesmo suas práticas de ensino. Pois em toda tentativa malsucedida o desgaste e a frustração decorrentes tolhem gradualmente a vontade do professor e o interesse do aluno, já que em meio ao ensino se mobilizam relações pessoais em expectativas decorrentes.

O livro didático só tá na sala de aula porque a gente não tem internet de qualidade, só por isso. A hora que tiver internet ele vai ficar obsoleto; os alunos não gostam de trabalhar nele, não gostam de trazer ele, não gostam de mexer nele. Ele é limitante, eu acho que é uma ferramenta defasada; no entanto não vejo prognóstico de quando a gente vai poder se livrar dessa ferramenta, não vejo. (Professora 10)

Primeiro com relação à estrutura, como já falei, então a gente enfrenta dificuldade na estrutura elétrica, falta de equipamento, mas ainda uma das maiores dificuldades é essa questão dessa educação para essas tecnologias, tanto da gente, como professor, como dos alunos. Então eu vejo que os alunos querem utilizar muitas tecnologias de informação, mas eles querem usar mais para entretenimento. Para transformar esse entretenimento em aprendizado tem uma dificuldade, uma resistência, no sentido de que isso depende também do recurso material que as famílias dos alunos têm. Uma coisa que tenho percebido muito de como que nos colégios de periferia, ou em uma turma que os alunos têm mais carência econômica, uma dificuldade de trabalhar com eles no laboratório de informática. Aí você vai dizer: "Por que os alunos que têm mais carência econômica são mais indisciplinados?" Não, é por que eles não tem acesso! Quando eles têm acesso eles querem se divertir, eles querem ver o facebook; faz uma, duas semanas que não vejo. Então os alunos que têm acesso todo dia e toda hora, para eles é uma questão natural, então eu sempre brinco com os colegas: é como o cara ficasse sem comer durante semanas; você 'põe' uma mesa muito bonita na frente dele, ele come tudo o que ver, e o cara que está alimentado bem ele vai se alimentar dosadamente. Então acho que essa é uma dificuldade que nós temos que extrapolar a escola, ela está fora da escola, que é de como se usar essas tecnologias e de como os alunos têm acesso a essas tecnologias. Outra dificuldade é a questão da privacidade. Hoje a gente vive em um mundo muito interligado, em um conjunto de legislação que faz com que a gente zele por essa privacidade dos alunos, então a gente se sente muito amarrado; eu vejo que alguns colegas têm medo de utilizar algumas mídias pela questão da privacidade, então acontece algum episódio de algum aluno estar em atividade de aula e postar uma foto no facebook. O que que tava fazendo que não estava na aula? Então eu acho que isso é um medo muito grande e esse medo vem dessa educação de como utilizar as tecnologias. (Professora 04)

Você não tem a sala montadinha para você chegar e utilizar; até um DVD que você use, que eu sei que não é mais muito utilizado, mas de vez em quando eu uso, você pega o DVD, tem disponível nas salas, mas até você conseguir instalar, o cabinho está quebrado, não funciona, a entrada da televisão, perdeu um tempão de aula, e aquilo que era para ser produzido acabou se perdendo. São essas dificuldades que se tem; teria que ter nas salas já montado os aparelhos, chega lá só coloca seu computador e utiliza, ou os alunos poderiam ter também, por exemplo, um tablet, pois nem todos têm um celular, mas eles poderiam utilizar para pesquisa, para a gente conseguir ensinar como se pesquisa, que a gente tem uma dificuldade nisso; é uma ferramenta que eles podiam ter e não têm. (Professora 08)

6) A carreira docente no Brasil e mais agudamente no Paraná, dado o embate da categoria contra gestões e ataques à educação pelas políticas neoliberais, mais detidamente durante os governos de Beto Richa (2011-2018), reproduziu o quadro crítico de alternância e desinvestimento. A valorização salarial e a melhora das condições de trabalho na educação sempre foram pautas fundamentais do magistério paranaense, em contramedida aos contextos desvalorativos da educação, salários baixos e cortes nos investimentos. Esse histórico em realidade visceral se confunde com a própria história da educação, e também por esse motivo se constitui lugar privilegiado de análise e crítica comparada. Em poucas carreiras profissionais a valorização moral ideal se contrasta com baixos salários e condições de trabalho potencialmente negativas, estressantes e desencadeadoras de mal-estar e patologias físicas e psicológicas.

A valorização profissional e a valorização da carreira, em todos os sentidos agem como um contrapeso necessário de legitimação, respeito e autonomia docente para a categoria e se tornam um forte constitutivo do processo educacional, dada a impossibilidade de separarmos os contextos da carreira das condições pessoais e profissionais dos professores. Infelizmente, nas escolas paranaenses as desvalorizações da carreira docente se apresentam como realidades impactantes diretas na relação ensino-aprendizagem. A diminuição do porte das escolas paranaenses através da efetivação da Resolução Normativa 40008/2012 aumentou o número de alunos por turma, diminuindo a quantidade de turmas por hora-aula disponíveis; houve diminuição da equipe pedagógica e supressão dos diretores auxiliares, atingindo fortemente a qualidade do ensino e a gestão escolar. Não obstante a Resolução Normativa 15/2018 reduziu a quantidade percentual de horas-atividades dos professores paranaenses, tempo utilizado no preparo das aulas, correções e atendimentos aos pais e alunos, num brutal retrocesso e descaso com a educação paranaense. Esses são exemplos pontuais de um cenário conhecido de dificuldade e de superação pelas professoras e professores paranaenses, refletido para o bem e para o mal na sala de aula.

Vamos dizer assim, que se eu levar pro lado psicológico: traumático. Tanto que esse ano, devido a algumas mudanças que a gente teve aí, foi bem complicado, na questão assim que o professor tinha 40 horas, e de repente você ficou doente naquele ano, você teve que afastar pra tratamento de câncer e daí você volta: “Não, professor, você vai ficar com as 20 horas. Porque de repente você fica doente, vai se afastar com 40, você tá onerando o Estado, e se de repente você morre até, você vai levar essas 40, então faz o seguinte, fica com teu padrãozinho de 20, dá tuas aulas aí e vamos ver o que que vai acontecer pra frente”. (Professora 04)

Eu acho que primeiro, isso depende muito dessa subjetividade do indivíduo, mas acho que causa uma sensação de frustração às vezes, de você pensar no ensino de

uma forma; às vezes vejo que você nada, nada, nada e morre na praia, como falei anteriormente, quando as coisas começam a se contradizer e parece que a escola, ela não tem um rumo específico, então cada um rema pra um lado, e isso causa uma ansiedade muito grande, eu acho, da expectativa que você cria todo ano, se planeja todo ano, mas daí quando as demandas vão acontecendo, elas vão se sucedendo e elas vão se confrontando e isso faz com que você se desdobre e às vezes tenha que escolher entre o didático e entre o burocrático, e isso particularmente me faz um mal muito grande, de que às vezes é imputado a você a cumprir uma etapa burocrática e deixar de lado uma etapa pedagógica do lado, isso me preocupa bastante. (Professor 03)

Em alguns momentos da nossa atividade ela é frustrante; ela é frustrante porque você não consegue atingir por *n* circunstâncias que não são nossas, às vezes nem da estrutura escolar, mas são da sociedade em si, do meio social onde o aluno está inserido que é bastante carente e é deficitário de tudo né, inclusive de referências familiares às vezes de uma estrutura, da conscientização dele na família da importância do por que estudar. Às vezes nós temos alunos desestimulados pela própria família, aí é muito difícil, e isso gera frustração na gente. Isso gera frustração no profissional. (Professora 05)

Sem a necessidade de retomarmos as questões acima problematizadas, buscamos pensar propositivamente os constitutivos, problemas e a natural resposta metodológica dos docentes em relação ao ensino, construídos e estabelecidos na sala de aula. Mais que apontar dificuldades, limites e consideráveis ausências, enseja-se a compreensão das situações resolutivas desenvolvidas e criadas pelos docentes, ou sua tentativa. Evidentemente os resultados educacionais devem ser perspectivados por seus limites e condições, não como fins determinados. Sobretudo, precisamos perceber e evidenciar as condições, ações e possibilidades que nossas professoras e professores desenvolvem em acertada medida, e a partir das realidades docentes de ensino planejar ações distintivas de resultado. Precisamos refletir sobre o que é feito na sala de aula, encaminhando a superação dos problemas educacionais em sua melhora, e o melhor caminho é ouvindo o que a sala de aula nos diz.

5 A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DA CONSCIÊNCIA POSSÍVEL

As condições de análise no campo social, ainda que tenhamos visto durante o século XX um considerável avanço, sobretudo no campo educacional, apontado o surgimento e contribuição da Sociologia da Educação, nos anos 1970, ainda exigem significativa atenção para suas metodologias e a crescente complexidade de seus objetos. Dentre eles, a educação e o ensino bem representam o problema e o alcance da questão. Grande parte da complexidade nas análises educacionais, ou mesmo seus problemas, advém do deslocamento ou fracionamento do campo, pois, ao tornarem o ‘espaço’ educacional restrito em si mesmo ou deslocado da sociedade e da vida, criam uma irrealidade ou sua própria desrealização. Tanto o ensino como a educação são ato, meio e resultado de processos sociais mediados entre indivíduos ou grupos que, independentemente de sua condição, compartilham níveis de compreensão/ação médios em termos de consciência, que por seu turno, também são elementos da própria realidade social.

Nessa direção, encaminha-se a discussão das relações de ensino-aprendizagem e o processo de ‘construção estética da aula’ pelo conceito de ‘consciência possível’ de Lucien Goldmann, apropriado, em primeiro momento, de Marx, na obra *Sagrada Família* (1845). O conceito original *Zugerechnetes Bewusstsein*, ‘consciência calculada’ ou ‘construída’, ampliado por Goldmann (1972), estabeleceu uma relação comparativa e metodológica em termos de análise social comportamental, que tem na ideia de ‘consciência possível’ “o máximo de adequação ao qual poderia chegar o grupo, sem, entretanto, mudar sua natureza” (GOLDMANN, 1973, p. 103). Para o autor, a vida em sociedade cria uma série de processos conjuntos, nos quais os fatos da consciência, simultânea e dependentemente, buscam desenvolver, constantemente, um equilíbrio satisfatório e coerente com seu meio. Em termos cotidianos, o nível e as estruturas de consciência social individual se chocam, constantemente, com a realidade das estruturas sociais empíricas, da vida, do trabalho, dos contextos cotidianos e, necessariamente, são postos em conformidade a fim de estabelecer uma relação de adequação/ aceitação e coerência suficientes para equivaler comportamentos e ações ao universo social imediato.

Ora, na relação que daí resulta, entre o sujeito e o mundo ambiente, as relações do primeiro, tanto ao nível dos indivíduos como ao do conjunto do grupo, nunca se traduzem por respostas unívocas, mas por um campo maior ou menor de respostas possíveis, campo em cujo interior as diferentes actualizações se podem suceder a ritmos mais ou menos frequentes. Conforme o nível a que se situa a investigação, o essencial nunca será, portanto, conhecer a consciência efectiva do grupo num dado

momento, mas o campo em cujo interior estes conhecimentos e estas respostas podem variar sem que haja modificação essencial das estruturas e processos existentes. (GOLDMANN, 1978, p. 31)

A consciência possível gera uma medida ou a capacidade de compreensão /adequação/ ação necessária para a vida, não diferindo nesse sentido do trabalho ou do tipo do conhecimento científico ou escolar. Para Goldmann (1973), uma das primeiras questões a ser desenvolvida dentro da análise da consciência em suas possibilidades, encontra-se implícita ao nível possível de adequação ao objeto perspectivado, já que as ‘ações’ da consciência não são o todo, nem o mínimo real compreendido. Nesse sentido o autor apresenta duas questões fundantes na análise da consciência possível dos indivíduos: a) todo fato social é fato de consciência, e b) toda consciência é uma representação proximamente adequada de uma realidade própria operativa. Claro resta que as ações sociais e, em nossa perspectiva, as ações educativas são, em consequência, a adequação resultante ao processo escolar que, evidentemente, não se restringe à cultura escolar, mas consegue desenvolver estruturas sociais híbridas coerentes, entre as diversas partes do universo social.

É desnecessário dizer que a ‘consciência possível’ possui qualidade distintiva, pela própria condição e essência reflexiva de distinguir, escolher, mensurar, relacionar, escolher, optar, adaptar, ampliar, restringir, etc., desenvolvendo diversas ações cognitivas e estéticas específicas, ligadas ao processo educativo, antes níveis de consciência específica possíveis, adequados e em coerência com o campo. A elaboração consciente do pensar/realizar é, portanto, um equivalente objeto social, que poderá ser decifrado como uma ação social, se pudermos “estabelecer um inventário epistemológico comprehensivo e explicativo dos fatos de consciência” (GOLDMANN, 1973, p. 101). Ao estudarmos a consciência coletiva, especificamente a consciência possível, devemos perspectivar seu grau de adequação à realidade imediata e ao máximo de adequação possível, que se torna um elemento crítico importante em relação à consciência real da sociedade, mas imediata e concreta no cotidiano vivido.

A cada instante, com efeito, todo grupo social tem sobre as diferentes questões que surgem para ele e sobre as realidades que encontra uma certa consciência de fato, real, cuja estrutura e conteúdo se explicam por um número considerável de fatores de toda a natureza, os quais têm todos num grau diverso contribuído para sua constituição. (GOLDMANN, 1972, p. 103)

Ou seja, tomamos como suficiente a ideia de que a consciência em suas capacidades e distinções possui similaridade entre os processos de subjetividade, autoconsciência, senciência⁷ e sapiência, tanto no que se refere à intimidade, convívio social e trabalho escolar. Buscamos aqui estabelecer a proximidade e a forma pela qual, segundo o pensamento de Lucien Goldmann, a consciência possível acaba por estabelecer os limites compreensivos e de referência dos indivíduos e seus grupos. As condições compreensivas estabelecidas pela consciência possível determinam e orientam a ação tanto do que é aceitável e ‘possível’, quanto daquilo que é inaceitável ou incompreensível/‘impossível’ de se realizar, como um ato de consciência social. Para Goldmann (1972, 1973, 1979) os níveis de análise e intervenção social se estabelecem dentro dos processos de informação (educação) qualitativamente distintos:

- 1) Grau de inadequação e diferenciação no discurso informacional do ensino-aprendizagem, (capacidades compreensivas distintas);
- 2) Estrutura psíquica individual e os processos de bloqueio e resistência do consciente (formação/ deformação do sentido);
- 3) Adequação da consciência à estrutura social imediata dentro da consciência real (estrutura de pertencimento);
- 4) Adequação ao máximo de consciência possível e transformação consciente da realidade (mediação do conhecimento).

Os níveis de análise da consciência são, ao mesmo tempo, estrutura, objeto e metodologia de pesquisa no campo social, pois pensamos pelas condições conscientes da consciência, que por sua vez se desenvolvem em contextos sociais compartilhados. Não pensamos as estruturas sociais distintivamente das formas sociais conscientes. Objetivamente, a importância da metodologia de Lucien Goldmann aponta a necessidade de percebermos “não o que pensa um grupo, mas quais são as mudanças suscetíveis de se produzirem na consciência, sem que haja modificação na estrutura essencial do grupo.” (GOLDMANN, 1972, p. 09). A atitude/ação dos professores nos processos de ensino-aprendizagem, mesmo dentro do universo científico específico de suas disciplinas, desenvolve uma ‘consciência possível’ imediata, aplicada sobre os processos cognitivos de seus alunos e as consequências do aprender. Nesse sentido, o trabalho docente equivale às possibilidades compreensivas conscientes individuais, realizadas pelos professores em seu trabalho em sala de aula, igualmente apresentando os limites compreensivos da linguagem/ação concreta, bem como o

⁷ Capacidade dos seres de sentir sensações e sentimentos de forma consciente.

que permanece inalcançável, pela incompreensão consciente/inconsciente, resistência e negação.

Comparativamente, estabelecemos uma analogia perspectivada dos níveis de análise social da consciência propostos por Goldmann (1972) ao trabalho pedagógico dos professores, aceitando a existência de graus de informação/educação/conhecimento distintos em sociedade, e igualmente dentro da educação, nas escolas e nas salas de aula, entre docentes. Professoras e professores formados em diferentes níveis e épocas refletem num contexto mais amplo, os limites e possibilidades de sua formação, criando consciências possíveis diversas próximas. Além disso, as capacidades individuais de conhecimento e didática no ensino refletem as trajetórias docentes em todos os sentidos e dimensões. Os docentes estabelecem relações de saber construídas e conformadas por suas ‘consciências possíveis’, em nível de entendimento e apropriação, ‘naturalizando’ para si os processos de ensino-aprendizagem dentro dos horizontes de possibilidade. Portanto, qualquer eventual mudança nos usos curriculares, historiográficos e pedagógicos deve, necessariamente, ser incorporada em nível consciente individual, dentro da consciência possível docente, exigindo um esforço significativo do consciente a fim de adequar e validar novas ‘informações’ em níveis qualificativos crescentes.

A experiência, os saberes docentes e a cultura escolar aproximam as consciências possíveis dos professores e dos alunos através de narrativas explicativas e de aprendizagem compartilhadas. Uma linguagem de ensino e aprendizagem semelhante se estabelece no desenvolvimento da aula, mobilizando as consciências possíveis dos docentes e alunos. Acreditamos que os processos de abstração e cognição comuns se ampliem crescente, qualitativa e complexamente dentro dos limites compreensivos da consciência possível, a fim de construir uma narrativa compreensiva coerente suficiente, integrando informações, conteúdos e conhecimentos específicos ao máximo consciente possível ou à geração de sentido crítico. Pensamos que as descrições dos processos de construção do conhecimento, ensino, e aprendizagem e compreensão, em razão da sua significativa complexidade e abrangência, são descritos de formas demasiadamente lineares, etapistas e ‘unidimensionalmente’, dada a clara dificuldade de se descreverem processos tão complexos e concomitantes.

Em direção a abordagens mais reflexivas e dinâmicas sobre os processos de ensino e aprendizagem, o estudo da ‘construção estética da aula’ pode vir a contribuir, substancialmente, ao inserir perspectivas reflexivas cognitivas mais amplas, integradas e pluridimensionais. Uma reflexão antecipada sobre a criação estética do conhecimento em sua

integração didática ou à própria aula prenunciaria sua formulação estética criando uma variedade de possibilidades metodológicas não determinada/restrita pelos modelos e metodologias tradicionais. A produção estética da aula se enriqueceria e não se determinaria com a experiência docente, cultura escolar e social, mas, sobretudo, permitiria ao professor desenvolver metodologias de ensino de conteúdo científico, mais próximas ao conhecimento social e à perspectivação variada do ensino-aprendizagem em realidades distintas. Pensar a variedade constitutiva da criação estética da aula equivaleria à criação ampliada de formas de ensinar e aprender, da mesma forma que a consciência desenvolve as estruturas de compreensão. Não ensinamos aquilo que não compreendemos.

No mesmo caminho também aprendemos a ensinar em homologia a modelos científicos e em geral pela mesma perspectiva da especialização do conhecimento; quanto melhores nos tornamos no ensino e aprendizagem, reduzimos as formas e as variedades didáticas utilizadas, em benefício da excelência do modelo monolítico. Não se trata da refundação da epistemologia do conhecimento, mas o fato de que o ato de ensinar deve estar mais próximo da excelência e da compreensão de nossos alunos que das exigências do método científico. Se buscarmos ensinar em abordagens multiperspectivadas, nos aproximando-nos de um entendimento ‘estético’ do conhecimento, estaremos indo ao encontro do universo cognitivo do aluno e da diversidade de construção da consciência possível de nossos discentes, distinta da consciência possível de nossos professores, mas de uma significativa diferença de aprendizado.

A consciência possível se torna um limite comprensivo referencial, em termos individuais. Segundo Goldmann (1972), devemos observar a estrutura psíquica individual, dada a possibilidade de formação, sobreposição, deformação e resistência consciente e inconsciente. A compreensão da realidade social alcançada em nível de consciência estabelece condições médias de aceitação do conhecimento e moralidade. Entretanto, podemos aceitar que, episodicamente, para algumas pessoas e mais frequentemente para outras, a consciência possível desenvolvida adquire um componente de negação ou deformação, diretamente ligado aos interesses e visões de mundo, de uma consciência possível desenvolvida em parâmetros e critérios singularizados, que acabam escapando aos médios comprensivos. Nesses casos, a consciência possível acaba por criar uma relação de incoerência forçada com o conhecimento e a moral, construindo relações de consciência adequada individualmente, ainda que em conflito com a realidade ou as perspectivas conscientes possíveis aceitas.

Em termos de conhecimento, as variáveis extremas da consciência possível, em desacordo com os médios coerentes e interpretativos, mostram a incapacidade individual de adequação à realidade e aos processos de produção do conhecimento em nível de consciência. Para o ensino, as deformações e negações conscientes de compreensão dos médios possíveis criam um distanciamento, incoerência e negação entre as formas conscientes individuais e as estruturas conscientes do grupo. De certa maneira, a incapacidade de ensinar ou aprender um conteúdo escolar está ligada às diferentes estratégias conscientes da consciência e à incompatibilidade organizativa dos processos compreensivos, ou mesmo de sua negação. Nesse sentido, as dificuldades de aprendizagem dos docentes se tornam dificuldades de aprendizado para seus alunos.

Dessa forma, a construção de modelos estéticos das aulas poderia criar uma variedade de estruturas cognitivas conscientes, permitindo que as diferenças de consciências possíveis encontrassem equivalência explicativa/compreensiva, facilitando o processo de ensino-aprendizagem, não somente pela diversidade didática, mas pela variedade significativa do modelo de criação estética. Analisaremos alguns trechos de entrevistas realizadas com docentes, a fim de demonstrar as estratégias estéticas utilizadas pelas professoras e professores dentro de uma metodologia pedagógica e estrutura de coerência. Especificamente, perguntamos aos docentes entrevistados como eles preparavam suas aulas:

Então num outro colégio, a gente fez um trabalho de reconhecimento de história local, no qual a gente utilizou o google earth, google maps pra saber onde eram as casas deles e mapear as casas deles, e cada um produzia uma espécie de documentário, com fotos, falando do lugar, e a gente faria uma mini pesquisa, e depois a gente imprimiu um mapa gigante, até uma carta do exército de 1973 se não me engano, para colocar; colocava ali os pontos numerados onde era a casa de cada um. E uma pergunta que o pessoal me fez era se aquilo era um trabalho de História ou um trabalho de Geografia, o que que eu estava fazendo. Até os professores de Geografia se sentiram um pouco queimados no sentido que talvez isso é uma questão a se pensar também de como as disciplinas se enxergam isoladas dentro do currículo, e de como elas teriam que se integrar mais. Então há um medo muito grande, e não só por uma questão de egoísmo dos professores, mas é um medo mesmo, uma insegurança de como trabalhar essa questão né, dessa interdisciplinaridade. É como a gente se formou, acho que muitos não conseguem se enxergar num outro ensino que não seja pela divisão disciplinar das disciplinas aí. (Professor 07)

Esse é que é o problema, mas assim, pra você aproximar, você trazer o tema e você forma; eu nem sei te dizer se a gente faz uma mistura disso aí, se a gente separa ou a gente engloba tudo, ou a gente faz, ou cria uma nova e passa pro aluno. (Professora 17)

Eu sempre procuro vídeos, textos que eu vou buscar para preparar minhas aulas. Eu tenho o currículo, mas em cima disso eu sempre vou buscando material pra

diferenciar, pra ilustrar, pra ver se eu consigo atingir o objetivo que é fazer com que os alunos aprendam. (Professora 14)

Os fragmentos apontam tipos e níveis de conhecimento, consciência e crítica distintos, elaborados e desenvolvidos em variedades didático-metodológicas integradoras, pouco objetivas e descritas fora dos contextos da própria criação estética da aula em seu conteúdo. Mas, ao planejar suas aulas, mobilizam uma variedade significativa de informações, mapas, conhecimentos e ferramentas distintas, conformando esteticamente os processos de ensino aplicado. De forma geral, as falas apontam, segundo o professor 07, a uma crítica da metodologia tradicional e os limites da consciência possível dos professores. A professora 17 em diversos momentos e condições descritivas aponta a própria dificuldade em narrar linear e metodologicamente os processos próprios de criação de sua aula. Entendemos que os limites explicativos da professora surgem pelas dificuldades de aproximação entre modelos didáticos pedagógicos complexos e distintos qualitativamente. Na resposta coletada pela entrevista, acreditamos que as formas, maneiras e perspectivas criativas da aula da professora sejam extremamente ricas, plurais, contextualizadas, dialógicas e cognitivamente amplas, muito próximas do conceito de ‘criação estética a aula’.

Entretanto, toda a complexidade da consciência possível estabelecida dentro dos processos de ensino-aprendizagem, não encontra uma narrativa possível adequada, em termos de uma linguagem/método tradicional. Nas condições de uma linguagem descritiva, o que está posto no fragmento se torna incompreensível e irrealizável em termos metodológicos. Entretanto, quando ampliamos a perspectiva de construção da aula em termos estéticos, os limites da linguagem e métodos objetivos se expandem em possibilidades conscientes realizáveis, diversas, integradas e em movimento. A professora sabe o que faz quando prepara suas aulas, mas a riqueza daquilo que cria não encontra equivalente na narrativa ou metodologias tradicionais.

Na fala da professora 14, partindo do conteúdo curricular ela desenvolve uma série de ações cognitivas e ilustrativas com diversos materiais e fontes, construindo entendimentos razoáveis e coerentes com as consciências possíveis de seus alunos. Nesse processo, as variáveis cognitivas possíveis são mobilizadas e construídas em diversa variedade, linguagem, abstração, memória, experiências, imagens, informações, num construto lógico coerente, aproximando-se de um conhecimento estético apriorístico. A mobilização de toda essa gama de meios, materiais, informação, tipos de conhecimento e metodologias diversas, estruturada de forma orgânica, pode ser compreendida como a produção estética da aula. Todo o processo é conduzido pela professora em direção ao objetivo principal da aula, fazer com que seus

alunos aprendam, desenvolvendo estruturas compreensivas coerentes com o conhecimento científico e suas realidades sociais.

Ainda que na fala da docente tenhamos claro o início (conteúdo) e fim (aprendizagem) da aula, durante o percurso o processo de ensino-aprendizagem é estabelecido em dialogia e sucessão com seus alunos, o que exige da construção estética da aula uma perspectiva extremamente dinâmica da produção do conhecimento, nada próximo a uma aula tradicional, na perspectiva docente exclusivamente. A dificuldade de explicação do método utilizado pelos docentes para preparar suas aulas evidencia sua caracterização específica e previamente dada, pois não está totalmente conformada em termos conscientes, existindo noções, conhecimentos iniciais que se aproximam de noções estéticas do conteúdo e da produção didática da aula. Dessa forma, a percepção do professor das estruturas didáticas que cria e de que se utiliza é fundamental para a construção de reflexões propositivas sobre o modelo estético com o qual ensina e, sobretudo, de crítica a modelos didáticos pedagógicos exógenos e em sucessão.

Entretanto, a vida dos homens e dos grupos sociais não é um estado, mas um conjunto de processos. É possível que a dificuldade de transmissão resulte do funcionamento desse processo, funcionamento sempre ligado de maneira imediata ou mediatizada à tendência do sujeito individual ou coletivo de manter a sua estrutura e de agir no sentido do equilíbrio. (GOLDMANN, 1972, p. 12-13)

Algumas práticas docentes refletem os equívocos e os limites compreensivos do conhecimento vivenciado ou mesmo sua incompREENSÃO, criando, necessariamente, como resposta, práticas docentes incomuns e equivocadas, distinguindo-se dos médios compreensivos aceitáveis em relação ao ensino. A inconformidade do pensamento entre as metodologias de ensino e sua apropriação pelos professores cria um sentimento ou condição de incompletude pré-consciente. O docente em sala de aula percebe, gradualmente, a inconsistência e inadequação da estrutura estética da aula em seus resultados, na fragilidade e incoerência das narrativas explicativas e no nível de interesse e resposta dos alunos. Isso também ocorre entre as informações, conhecimentos, imagens, fontes, memórias, etc. que são mobilizadas durante a aula a fim de criar compRENSÕES adequadas suficientes para seus alunos. Notadamente, as condições da consciência possível dos docentes, em variedade, em meio às continuadas mudanças e sucessões curriculares e seus profundos impactos, limitam a compressão consciente dos processos de ensino-aprendizagem. Perguntados sobre o planejamento das aulas e as mudanças nos documentos de ensino, os professores responderam:

Sabe como é que eu faço? Eu começo no capítulo um, daí eu vou pro capítulo doze, daí eu volto pro três, daí eu vou lá pro dezessete, e assim vai. Aí tem momentos que o livro não traz, daí você faz de outras maneiras, com pesquisa e com trabalho, depende do que vai ser o assunto. (Professora 20)

Desgaste, pra mim esse processo de alteração de currículo. Essas coisas causam desgaste, desgaste muito grande, sensação de impotência; você é obrigado a fazer aquilo que está sendo pedido, às vezes não condiz com a realidade tua em sala de aula, mas você tem que trabalhar aquilo, então pra mim é sensação de impotência. É desgaste mental e físico muito grande. (Professora 04)

Eu me sinto um pouco perdido, a gente tenta se inserir da melhor maneira possível, mas eu me sinto um pouco perdido nesse sentido aí e às vezes nas práticas a gente se sente contraditório também. Eu acho que é isso, a sensação é uma mescla de confusão e às vezes de contradição nessa questão dessa estrutura de ensino que nós temos aí no Brasil. (Professor 07)

As falas docentes mostram níveis de ação e também níveis de consciências possíveis em graus de adequação e seus limites à consciência real do grupo ou dos educadores em sentido mais amplo, pois as ações e escolhas individuais são em si mesmas consequências conscientes relacionadas aos contextos e estruturas da vida social, também da vida escolar. A professora 20 demonstra, claramente, as dificuldades de compreensão, adequação e coerência, praticadas em termos sociais/educacionais por seus pares. Sua prática de ensino se mostra extremamente questionável, não apresentando um desenvolvimento metodológico suficiente em comparação a qualquer proposta curricular. Em consequência, o descompasso entre os conteúdos curriculares e os métodos utilizados pela docente se reproduzem em desacordo e incongruência no ensino. Não percebemos uma tentativa de mediação coerente entre modelos de aula temática presentes nas Diretrizes Curriculares Paranaenses de História e aulas tradicionais em referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Se a fala não vai em direção ao desabafo, em razão, como dito, das constantes mudanças e sobreposições curriculares, constatamos as dificuldades de compreensão consciente do conhecimento.

A professora 04 aponta, reiteradas vezes em sua fala, o desgaste, impotência e sofrimento, que advêm da incompreensão e dos limites apropriativos sobre as propostas curriculares e suas metodologias de ensino. As declarações apontam em nível consciente, uma percepção dos resultados conjugados das mudanças nos documentos de ensino, sem a devida apropriação metodológica do ensino-aprendizagem. A falta de conhecimento suficiente por parte da docente a mantém em uma condição de provisoriação em termos de conhecimento, limitando também sua ação e autonomia em termos profissionais. Evidentemente que a mudança é parte constitutiva dos processos sociais; entretanto, a velocidade e periodicidade das mudanças na educação brasileira acabam por criar consciências possíveis provisórias,

comprometendo o ‘máximo de adequação possível’. Em consequência, as mudanças ou divergências no conhecimento podem vir a modificar a natureza do ensino.

O depoimento da professora 07 explicita a busca de coerência entre a aplicação dos conteúdos escolares e suas práticas de ensino, entre as dificuldades relativas à ‘estrutura’ de ensino, e também em suas mudanças. O resultado imediato ensejado é o de confusão e contradição, percebido de forma clara e em adequação às consciências possíveis docentes. Ainda que processos de compreensão ativos em termos de consciência também apresentem limites, a significativa experiência da docente permite destacar a contraditoriedade curricular, especificamente naquilo que se relaciona às perspectivas de ensino-aprendizagem. Evidentemente os conteúdos curriculares, normas e exigências educacionais são importantes, todavia, não em condição e urgência significativa para os docentes, que enseje uma constatação tão severa e temerária das condições de ensino.

A fragilidade de compreensão consciente das metodologias de ensino para a professora e docentes em geral reforça o caráter prático metodológico do ensino-aprendizagem, contribuindo significativamente para a criação de metodologias autorais práticas, mais funcionais e adaptáveis às relações e carências mais imediatas e próximas da sala de aula. As incertezas, ‘confusões’ e ‘contradições’ do currículo, somadas às suas continuadas mudanças e ausências na formação continuada, conduzem os docentes a reflexões e práticas de ensino autônomas. Também suas formas de pensar se equivalem às estruturas conscientes; nesse sentido, a criação estética da aula em muito se assemelha às próprias estruturas cognitivas da consciência, demonstrando, portanto, a condição natural e complexa do pensamento estético e não uma determinação da consciência a uma única metodologia de ensino. Acreditamos que o modelo de criação estética da aula exprima melhor a variedade de possibilidades reflexivas, didáticas e metodológicas utilizadas no ensino-aprendizagem por sua condição imanente individual, que somada à falta de domínio suficiente de modelos metodológicos curriculares, acaba se definindo como usualmente natural.

Pensamos que a complexidade da consciência individual possa ser melhor compreendida através do ‘modelo estético da aula’, pois reflete a complexidade e dimensão consciente dos meios cognitivos pessoais. Acreditamos que metodologias de ensino, desde que apropriadas de forma crítica e adequadas, serão incorporadas em nível de consciência, não substituindo a própria condição reflexiva intrínseca, pois não possuímos várias consciências ou tipos reflexivos específicos, pensamos conscientemente em diversidade e não diversamente consciente.

Dessa forma, a consciência possível se apresenta como o limite determinante real e coerente da realização da consciência/ação dos indivíduos ou grupo social nos contextos cotidianos imediatos, e também na produção hegemônica, pois se constitui como capacidade máxima da consciência real, sem perder a coerência e adequação às compreensões e visões de mundo, dentro de um campo de visão social aceito em termos médios comrensivos possíveis. Equivalentemente, nas ações ou no trabalho pedagógico das professoras e professores, preferencialmente os de História, a ideia de consciência possível desenvolve-se como uma categoria explicativa e reflexiva do trabalho docente e de seus elementos constitutivos em parâmetros válidos à ‘construção estética da aula’.

5.1 O TRABALHO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DA HEGEMONIA

Em poucos lugares e instituições o conhecimento assume condições de ‘direção’ e organização como na educação e nas escolas, suas relações de força e suas decorrentes disputas se apresentam tanto concreta e sistematicamente quanto dissimuladas ao próprio campo. O paradoxo explica-se pelas condições formativas e transformadoras inerentes a escola e o papel da educação, de inserir os homens no mundo do conhecimento transformando-os em seu aprendizado. Em nossa discussão abordaremos as condições de produção ‘hegemônica’ dos professores e seu papel como ‘intelectuais’. Apoiaremos-nos nas discussões do pensamento de Antônio Gramsci (1891-1937) e autores tributários, buscando compreender as origens do conceito de ‘hegemonia’ e seu desenvolvimento histórico. A fala das professoras e professores sobre seu trabalho, ensino e a produção autoral desenvolvida se articulam à discussão num sentido de integração e de compreensão do papel político desses profissionais. Nessa tentativa apontaremos e problematizaremos possibilidades substantivas de como as discussões e conteúdos educacionais se transformam em discursos hegemônicos e como professores se posicionam em relação a isso.

As possibilidades de transformação da sociedade pela educação são propositivas e eticamente desejáveis, dado o caráter humanista crítico do conhecimento, em claro paradoxo, pois o conhecimento decorre de e muda a si mesmo. Os saberes modernos criaram novos lugares e exigências; sua diversidade criou personagens e interesses variados, suas demandas e oportunidades forçaram espaços e caminhos do próprio conhecimento em disputa. A mudança não transformou somente a forma das coisas, mas também as condições e possibilidades de compreensão das realidades; em meio a seus interesses, o que é e o que desejamos que seja construirão percepções do mundo, a compreensão das realidades se

converteu em desejo do pensar/fazer. Na esteira das reflexões ensejadas, a relação do conceito de consciência possível à categoria hegemonia se apresentam próximas e concordatórias, sobretudo, pela percepção e tomada de consciência da realidade social nas quais resultam os processos de produção hegemônicos. Os cotidianos escolares docentes, bem como sua consciência possível e compreensão por parte dos professores, são as próprias medidas e condições para o trabalho docente e a produção hegemônica.

Distintiva e qualitativamente, a autonomia e autoria docente dentro do trabalho escolar produzem substantivamente as condições pré-ativas da hegemonia, sobretudo pela possibilidade criativa dos professores em desenvolver narrativas explicativas dos contextos científicos e sociais do conhecimento de forma integrada e transformadora. Por outro lado, as tentativas de controle político e imposição curricular presentes na escola suscitam discursos e ações contra hegemônicas diversas, fundamentais para o equilíbrio dos interesses hegemônicos e a defesa de princípios democráticos, especialmente para nossos alunos, futuros cidadãos. Pois categoricamente no pensamento de Gramsci, “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica.” (GRAMSCI, 2006, p. 399)

Nos contextos de mudança social, fortemente refletidos em contramedidas na educação, tem o campo educacional um lugar singular de percepção e disputa dos processos de formação da hegemonia, não somente pela abrangência e ressonância próprios do campo, mas pela variedade social e representatividade da educação. Parte desse processo segundo Apple (1989), desenvolve-se pelos modelos produtivos e de benefício diferenciado que têm na escola um lugar de reprodução; seu resultado mais visível é uma crescente desigualdade social e sua aceitação implícita. Reativamente trabalhadores, também os trabalhadores da educação, buscam criar condições informais de controle sobre o seu processo de trabalho, bem como pelos ‘produtos’ produzidos. No caso dos professores essa antinomia alcança um nível ou grau maior, em função dos capitais culturais que mobilizam e da indeterminação direta que os bens culturais demandam dos contextos produtivos, ainda que deles sejam tributários. Esse processo reativo existe e mobiliza-se de diversas formas. Especificamente, a mais sutil ameaça ou mesmo a possibilidade de mudança dos sistemas e modelos de produção dos capitais culturais, percebidos pelos professores, desenvolve uma ‘prática protecionista’ informal, pois adquire caráter e condições distintas, mas realiza-se dentro de um universo concreto de possibilidades em igualdade às ameaças vislumbradas; quanto maior a ameaça maior a organização, reação e tomada de consciência, materializada em processos construtivos de hegemonia.

Como Gramsci, Wrigth e outros autores foram categóricos em salientar, práticas de oposição e tendências contrárias também estarão ocorrendo. Essas tendências e práticas podem não ser tão poderosas quanto as forças ideológicas e materiais de determinação que visam à reprodução; elas podem, na verdade, ser inherentemente contraditórias e relativamente desorganizadas. Mas elas existem. Ignorá-las significa ignorar o fato de que em qualquer situação real haverá elementos de resistência, de luta e contradição, os quais atuarão contra a determinação abstrata das experiências de vida reais dos atores humanos. (APPLE, 1989, p. 109-110)

Com notada inferência às condições de produção e reprodução cultural desenvolvida pelos docentes, tem o conceito de hegemonia de Gramsci uma fundamental equivalência e alcance, ensejando uma discussão mais detida e comparada. Entre as diversas polissemias interpretativas acerca da hegemonia, o conceito gramsciano fundou as primeiras preocupações sobre o papel da cultura moderna em relação à política e a economia em contextos contemporâneos. Adotaremos aqui a vertente interpretativa cultural da hegemonia, entendida também como a: “capacidade de direção intelectual e moral em virtude da qual a classe dominante, ou aspirante ao domínio, consegue ser aceita como guia legítimo, constitui-se em classe dirigente e obtém o consenso ou passividade da população.” (BELIGNNI, in BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 2004, p. 580)

Para Gramsci a hegemonia se desenvolve pelas relações ideológico-culturais e não através, exclusivamente, das relações materiais, como nas interpretações mais tradicionais advindas do marxismo. A hegemonia na sociedade civil, portanto, é um equivalente momentâneo da superestrutura e não sua determinação integral, notadamente um processo de consenso e aceitação que se desenvolve através de institutos e instituições culturais, que asseguram a transmissão de valores dominantes. Dentro da sociedade civil é que o teatro das oposições sociais, ideológicas, culturais, religiosas e econômicas se desencadeia, paralelo ao poder estatal, o qual tem a obrigação e o ‘poder legítimo’ de resolução dos conflitos, organizando as demandas dos diversos grupos impelidos à conquista do poder. A mediação/controle do Estado, para com a sociedade civil, detentora do ‘poder de fato’, é sustentada pela garantia da hegemonia reificada em suas parcelas de interesse mediado.

Para Gramsci, as ideias iniciais sobre a hegemonia, advindas conceitualmente do pensamento de Lenin, são qualificadas e ampliadas por uma perspectiva ‘historicista’ que tem na classe, na sociedade e não no Estado sua vinculação direta. Para que a hegemonia se desenvolva dentro das instituições, a hegemonia precisa se transformar em ‘aparelho hegemônico’ ou seja, possuir as condições ativas específicas e concretas da relação entre os grupos sociais em suas demandas, dentro das instituições correspondentes, sem, entretanto, determinar a hegemonia a uma institucionalização exclusiva e singularmente. Com uma

análise historicista sobre a hegemonia e o exercício do poder por seus ‘aparelhos’, Gramsci consegue rejeitar visões mecânicas e fenomenológicas da construção da hegemonia, em específico as tentativas de determinação economicista dos sistemas. Notadamente, a ampliação da base de ação/transformação do pensamento hegemonicó forçou por decorrência a própria crítica e ampliação do papel e do tipo de Estado, que se desenvolvia nos estágios intermediários do capitalismo. O resultado mais visível da crítica/problema de Gramsci se apresenta diretamente constituído sobre a condição e a importância dos intelectuais na sociedade contemporânea.

O aparelho de hegemonia qualifica e precisa a hegemonia, entendida como hegemonia política e cultural das classes dominantes. Conjunto complexo de instituições, ideologias, práticas e agentes (entre os quais os “intelectuais”), o aparelho de hegemonia só encontra sua unificação através da análise da expansão de uma classe. Uma hegemonia não se unifica como aparelho a não ser por referência à classe que se constitui em e através da mediação de múltiplos sub-sistemas: aparelho escolar (da escola à universidade), aparelho cultural (dos museus e bibliotecas), organização da informação, do meio ambiente, do urbanismo, sem esquecer o peso específico de aparelhos eventualmente herdados de um modo de produção anterior (tipo: Igreja e seus intelectuais). (BUCI- GLUCKSMANN, 1990, p. 70)

A importância dos intelectuais, também para nós professores, reside diretamente no processo de construção da hegemonia, notadamente um processo dialético dentro e fora da escola, e não um processo administrativo ou burocrático. A condição e a característica do professor de forma específica e da educação de forma mais abrangente, em produzir/reproduzir conhecimento crítico, insere de forma determinante no campo social as dinâmicas próprias da hegemonia ampliada. Necessariamente, tomaremos de modo geral a ideia de que todo intelectual possui e desenvolve contextos diretos e relacionais com o meio profissional, ainda que não de forma exclusiva e determinante. Nesse sentido entendemos que todo docente, ainda que em graus distintos, desenvolve e participa da condição de intelectual, ou deveria fazê-lo. Abrimos mão de uma discussão mais conceitual acerca da definição de intelectual orgânico e intelectual engajado, também da ideia de ‘grande’ intelectual e intelectual ‘subalterno’, tendo em vista a significativa variedade ideológica e dos problemas inerentes a uma definição restrita da ideia de ‘classe’ ou ‘ideologia’ dentro da complexidade do campo educacional.

Defendemos que a convergência dos profissionais da educação, ‘intelectuais’ em direção a uma ‘hegemonia’ constrói-se muito mais a partir do conteúdo escolar e ético humanista compartilhado em seu trabalho docente que de posições político-ideológicas mais definidas, até mesmo porque temos na escola e na educação um lugar de diversidade e

variedade única. “Trata-se então de, a partir da condição particular da “técnica-trabalho”, chegar à condição mais geral da técnica-ciência, até a concepção humanista histórica, sem a qual permanece ‘especialista’ e não se torna ‘dirigente’.” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 428). Nessa direção, em uma perspectiva metodológica Gramsci, nos *quaderni* (Q 04 e 12) aponta a necessidade de percebermos os intelectuais e a hegemonia dentro de seu ‘aparelho’ e nas condições e processos relacionais produzidos em termos sociais e em cooperação, e não as distinções e diferenças.

Permanecendo a extrema dificuldade para identificar um critério certo e eficaz de definição, Gramsci em primeiro lugar enfatiza o que lhe parece “o erro metódico” mais difuso, ou seja, o erro de buscar o caráter da atividade intelectual no “intrínseco” dela, isto é, na sua “qualidade” específica e, portanto, nas diferenças e nos diferentes graus de tal qualidade, que podem compreender desde os “criadores” das várias ciências, da filosofia, da poesia etc., até os “mais humildes ‘administradores e divulgadores’ da riqueza intelectual tradicional.” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 426)

Resta claro, nos limites e interesses mais pontuais da discussão, o de relacionar a educação à ideia de ‘aparelho’ ideológico no sentido historicista gramsciano, atribuindo-lhe um sentido mais amplo não determinado. Dessa forma, precisamos valorar o que nossas professoras e professores vêm produzindo com seus alunos, e não a estrutura institucional ou curricular restrita da educação como instituição. Precisamos perceber o que os professores como intelectuais estão produzindo fora dos contextos e limites científicos de suas aulas, ainda que elas próprias se constituam meio, mas não fim em termos de aprendizado para a vida em todos os seus sentidos. Devemos perceber o papel do professor como intelectual dentro da educação e do ensino, e fora das disciplinas científicas do ensino, em direção aos processos sociais da escolarização, pois é lá que o papel de intelectual dos profissionais da educação pode melhor ser mensurado.

Por outro caminho, o papel destacado dos intelectuais no pensamento gramsciano é apropriado por nós em equivalência ao trabalho docente e à construção pelos professores, de um discurso hegemônico e seus decorrentes impactos sociais. Prova maior desse processo são as reiteradas ações de controle, cortes nos investimentos educacionais e os próprios ataques à educação, principalmente a seus trabalhadores. Pontualmente o projeto ‘Escola sem partido’, as críticas a uma ‘educação de gênero’, a promulgação da Emenda Constitucional 95, congelando por 20 anos os investimentos na educação, somados às tentativas de censura ao direito e à liberdade de cátedra de professoras e professores em todos os níveis da educação brasileira exemplificam os mecanismos de ação/reação da hegemonia, localizando e qualificando o trabalho intelectual do professor.

A perspectiva cultural da hegemonia tange profundamente à educação, sobretudo se compreendermos o potencial contra-hegemônico da escola contemporânea e os embates resultantes desse processo. A escola reproduz os contextos sociais em similaridade, tanto em relação aos modelos de controle, como na diversidade de mecanismos de resistência. Entretanto, a resistência é mitigada dentro do próprio campo escolar, reproduzindo a diversidade concreta de suas relações e constituição. Dessa forma a variedade política e cultural da educação, e também as formas acríticas de senso comum sobre o conhecimento e a educação limitam a construção de consensos suficientes em direção a uma tomada de consciência ativa e programática, hegemônica.

[...] a hegemonia consiste em criar os mecanismos de direção política e de participação efetiva e consciente, fato que implica em formar seus próprios intelectuais e elaborar uma teoria política comprometida com transformações radicais, para refletir e criticar as contradições que perpassam seu cotidiano. A partir dessa leitura a educação escolar assume novo significado: para Gramsci a educação não se separa da luta pela hegemonia, da ação política que possibilita ampliar a compreensão das contradições da sociedade capitalista e pensar em novas estratégias de construção de uma nova ordem social e política que possibilite construir também a emancipação humana. (SCHLESENER, 2013, p. 6)

Como a construção ou disputa político-cultural da hegemonia tem na escola contemporânea um lugar privilegiado, porém de difícil consenso e controle, as implicações educacionais desse processo se evidenciam em uma alienação dos produtos, resultados ou da própria atividade educacional. Em consequência o trabalho docente se distancia da reflexão e da necessária sistematização do conhecimento científico, em direção a uma instrumentalização e metodologização dos processos de ensino-aprendizagem em suas variedades. O distanciamento e distinção entre os modelos de ensino nas licenciaturas de História do ensino escolar, o caráter burocrático e tecnicista do currículo, somam-se à reprodução das estruturas produtivas e de mercado na educação, desarticulando o conhecimento científico dos processos metodológicos do ensino, e também da realidade e contextos sociais imediatos, sobretudo aqueles que demandam mudança.

A dificuldade de compreensão e produção do conhecimento escolar por parte dos professores relega aos mesmos práticas de ensino limitadas, distantes de contextos críticos científicos suficientes, conduzindo-os pela necessidade e expectativa docente a elaborarem o conhecimento histórico escolar em bases metodológicas e próximas do senso comum da atividade escolar. A grande maioria dos docentes muito bem desenvolve e se especializou em um ensino com forte viés metodológico, permitindo a seus alunos a construção de conhecimentos e a compreensão dos processos históricos, dentro de restritos limites

historiográficos e sociais, limitando as condições de superação crítica à realidade. Parece-nos que a base do conhecimento científico da História se reduz ou se apresenta pequena como ponto de partida para o ensino de História, reforçando e ampliando as condições e características didáticos-pedagógicas; ensina-se cada vez ‘melhor’ um menor conteúdo em suas relações.

A reflexão sobre a relação da prática pedagógica, a historiografia e a pesquisa educacional imediata, próxima das questões do ensino escolar, precisa ser reinserida na escola como formação e trabalho docente em direção à mudança social. Enquanto o trabalho escolar e as etapas formativas das professoras e professores não pensarem de forma integrada e autoral os processos de produção do conhecimento científico, as metodologias de ensino e os contextos sociais da educação, veremos repetir-se um quadro de inconsistência e incompreensão no ensino. Sem a compreensão de como o conhecimento científico da História pode gerar um entendimento significativo da realidade para nossos alunos, tanto aquele que ensina como aquele que aprende reproduzirão acrítica e descontextualizadamente seu trabalho e aprendizado. Como consequência a incompletude do processo de ensino e a falta de sistematização do conhecimento se transferem equivalentemente para os processos cotidianos da vida prática, pois o conhecimento deve ultrapassar o seu formalismo e transformar a vida.

Precisamente por não ser sistematizado o senso comum esconde, no cotidiano dos trabalhadores, o antagonismo entre o pensamento e a ação: muitos elementos do pensamento dominante e da história da cultura são assimilados de modo acrítico apresentando-se na diversidade de idéias, muitas vezes opostas entre si e em contradição com a sua prática cotidiana. Um grupo social que, na sua ação, tem uma concepção própria do mundo, ainda que embrionária, ou seja, descontínua e ocasional, assume, por razões de dominação hegemônica, a concepção de mundo dos dominantes. A característica fragmentária e acrítica do senso comum inviabiliza o reconhecimento das profundas contradições histórico-sociais que constituem a prática cotidiana dos trabalhadores. (SCHLESENER, 2013, p. 4)

A falta de reflexão sistematizada sobre o ensino vem determinando a incompreensão do papel da educação dentro das respectivas disciplinas escolares, a validade dos conhecimentos de referência, que são matizados pelo cotidiano essencialmente prático e pela cultura escolar. “Como consciência empírica potencial, estas expressões eram ideologias nascentes; e como o mundo imaginativo dos escritores e pensadores, elas eram visões de mundo” (FILMER, 2009, p. 376). Nesse sentido, os limites e incoerências do processo educativo espelham os processos sociais, pois sem reflexão e sistematização do conhecimento para o ensino, também não há reflexão e sistematização para a vida. Podemos perceber que a sociedade em geral, sobretudo o conhecimento social, vem bem melhor ensinando, não

somente pelos processos imaginativos e cognitivos da abstração, mas também e fortemente pela validade e articulação das estruturas culturais com as exigências da vida.

Nesse sentido e em certo grau o currículo sistematiza o conhecimento e o conteúdo para os professores; em termos práticos ele infere diretamente sobre modelos de reflexão e sistematização que diretamente modelam o ensinar. É evidente que a apropriação, mediação e reação ao currículo se dá em termos individuais, mas as influências ideológicas hegemônicas que se sobrepõem à ausência de um programa educacional comprometido e a um trabalho disciplinar consciente, dirigido e autoral, não conseguem cristalizar um entendimento do real, muito menos produzir uma ‘hegemonia alternativa’. Ante as fragilidades do ensinar e as continuadas mudanças nos programas educacionais, nas quais os docentes pouco são familiarizados, a não ser pelas perspectivas metodológicas e interesses do mercado que tocam à educação, padece o docente da incompreensão das próprias condições alienantes que levam à indefinição de ação, de campo e de objeto.

Nas condições em que se estrutura a escola não privilegia o saber popular, nem a relação entre teoria e prática, que interessam aos trabalhadores. Não transmite o que é efetivamente produzido pelas classes populares, mas sim o que é preparado para elas e para a sua inserção no modo de produção. Na realidade brasileira, a precariedade do sistema escolar vigente não possibilita à escola preparar efetivamente para o trabalho, conforme as exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico que, longe de ser neutro, também precisa ser entendido nas suas implicações políticas. (SCHLESENER, 2013, p. 10)

Portanto, parte da resistência à implantação de novos currículos apresenta-se dentro de uma variedade de possibilidades, parte delas novas e reativas aos novos desafios apresentados, mas parte significativa da resistência e rejeição curricular se dá pela visão mercadológica e técnica dada à educação, encontrando na autonomia e produção da hegemonia uma resposta possível. O princípio da mudança curricular em geral distancia-se dos princípios e interesses educacionais, encontrando-se próximo aos modelos e exigências políticas do mercado. Segundo Apple (2006) é na escola que surge uma forte reação moral a uma cultura contraescolar, dadas as implicâncias da educação em relação à humanidade e à defesa de princípios éticos. Nesse sentido, o boicote intelectual às novas propostas curriculares é significativo entre os professores, ainda que em sua grande maioria participem de cursos e formações curriculares específicas. Participando dos cursos formativos, reagem, justificam e adéquam suas estratégias e seus planejamentos anuais de ensino às novas exigências curriculares, sem delas se apropriarem integralmente. Em parte, como resistência

aos silêncios de sua participação, mas, sobretudo de reafirmação da autonomia intelectual. Na perspectiva de um dos docentes entrevistados:

Então, eu vejo assim, quando esses documentos são produzidos numa construção coletiva eles têm uma probabilidade muito maior de dar certo, mas mesmo assim eu vejo que pensar um sistema de ensino e esses documentos que vão subsidiar a nossa prática na sala de aula é muito complicado aqui no Brasil, porque eu acho que. Não sei, não consigo ver na verdade na educação básica um projeto de ensino no Brasil; nunca teve, eu acho, então cada lugar pensou especificamente no seu, no jeito de trabalhar. E nós temos um histórico de que as coisas vêm sempre de cima pra baixo, elas vêm assim numa hierarquia, vendo sendo colocadas, durante muito tempo, e inclusive nos espaços escolares esse discurso está presente ainda de que “ah, que tem uma competência técnica, de alguém que produz esses documentos, então seria melhor a pessoa fazer e a gente só cumprir”, mas eu acho que essa construção, ela é lenta, e tinha que ser coletiva. Eu acho que essa Base Nacional que tá sendo construída, que parte dela foi discutida anos atrás nas conferências de educação, a gente já vinha com essa preocupação desde que eu me conheço por professor, isso há quase dez anos atrás, eu lembro que já tinha essa preocupação de uma formulação de currículo e tal, no entanto eu acho que ela se acelerou nesse último momento aí, e não vejo... Não sei se ela vai acabar englobando tudo o que precisava, eu acho que, claro que, como a gente escuta muito dizer “Ah, não vai ser um documento que não engessa a tua prática”, mas eu vejo isso um pouco com desconfiança. E que as escolas públicas elas tão se automatizando na questão de currículo, eu vejo que em alguns lugares se prefere muito se formar burocraticamente o professor do que formar ele criticamente pra pensar o currículo, pra fazer grupos de discussão, e há uma resistência muito grande, talvez pela falta de tempo, pela desvalorização às vezes dos profissionais da educação, daí a gente trabalhar essas questões. (Professor 18)

Alguns pontos sobre a discussão encetada são corroborados pela perspectiva do docente entrevistado: primeiramente percebemos uma clara defesa da construção coletiva dos programas curriculares e uma crítica da perspectiva unilateral e impositiva dos modelos curriculares. A crítica consegue problematizar as consequências da descontinuidade dos programas educacionais brasileiros e aponta para uma autonomia ou singularização do ensino nas escolas em resposta ao processo de verticalização e homogeneização dos currículos. De certa forma a fala do professor também apresenta uma crítica à pretensa desqualificação da capacidade docente em pensar e produzir os próprios documentos de ensino, fazendo referência a uma qualificação e competência técnica externa à própria escola. Parece-nos que a falta de participação e a ausência da escola e do professorado no processo de construção de um currículo infere a ideia de uma relativa isenção de responsabilidade docente acerca do processo de ensino-aprendizagem inerente à proposta curricular: “Ah, que tem uma competência técnica, de alguém que produz esses documentos, então seria melhor a pessoa fazer e a gente só cumprir”. (Professor 18)

O contexto do fragmento acima funcionaria como um silogismo onde a falta de participação docente eximiria os professores de qualquer obrigação ou responsabilidade pela

eficiência e eficácia dos programas de ensino. A crítica e a ideia de insubmissão docente a ‘currículos alienígenas’ acaba por reforçar contextos e possibilidades autonômicas nas práticas escolares; também na construção de ‘hegemonias’, sobretudo se percebermos o papel central do professor em relação às condições de produção do ensino. Isso fica claro no fragmento subsequente, quando o professor faz referência a sua preocupação pessoal com as propostas curriculares presentes em seu trabalho: “Ha quase dez anos atrás, eu lembro já que já tinha essa preocupação de uma formulação de currículo e tal” (Professor 18). Também não podemos deixar de apontar a desconfiança presente demonstrada pelo docente, quando pondera os possíveis problemas de autonomia em relação ao currículo e de um eventual ‘engessamento’ e ‘burocratização’ de suas práticas de ensino como intelectual.

Apple (1989) defende que a crescente tecnificação e instrumentalização do currículo gradualmente vem retirando dos professores o controle das habilidades curriculares e pedagógicas, sendo essas substituídas por metodologias padronizadas de ensino, alienando o professor da autonomia e identidade docente, características fundamentais dentro de espaços criativos de produção do conhecimento.

Habilidades de que os professores e professoras costumavam precisar, que eram tidas como essenciais para a arte de trabalhar com crianças – tais como o planejamento e a elaboração do currículo, o planejamento de estratégias curriculares e de ensino para grupos e indivíduos específicos, com base num conhecimento íntimo dessas pessoas – não são mais necessárias. (APPLE, 1989, p. 161)

Refletindo sobre a questão podemos compreender que parte das reações negativas dos professores entrevistados à inovação curricular e ao que demande, ainda que de forma subjetiva, são resultado de um processo de alienação e desvalorização profissional crescente, materializado na separação entre o planejamento docente e sua execução. Para Apple (1989) o distanciamento das condições de produção do conhecimento e autonomia profissional dos professores é resultado de um controle técnico externo sobre o ensino. Cada vez mais o controle sobre o currículo, conteúdo de ensino, controle disciplinar e processos decisórios deslocam-se para longe dos docentes em direção a uma instrumentalização e ao impessoalismo no ensino, com sérias consequências para o campo educacional e para as relações de trabalho.

Portanto, parte da crítica e desvalorização do currículo pelos docentes, ainda que diversa, surge como consequência reativa às mudanças estruturadas nos contextos curriculares, tanto em seu distanciamento quanto nas tentativas de participação ativa da gestão curricular e da produção de discursos hegemônicos. Em síntese, o paradoxo da

adequação burocrática dos planejamentos de ensino, por parte dos professores em contradição à autonomia e defesa das práticas costumeiras de ensino, são lados de uma mesma moeda na qual se inserem as relações de produção e estratégias de resistência. Ainda que haja toda uma reação restritiva ao currículo, gradualmente os profissionais da educação vão se apropriando do programa curricular; infelizmente acreditamos que de forma incompleta e superficial, mas o que queremos dizer com isto? Acreditamos que ocorra um ‘espelhamento moral’ dos processos de construção e implementação curricular. Todo o distanciamento, a rapidez exigida pelas demandas políticas, as formações encaixadas e espremidas nas ‘semanas de formação’ acabam por sugerir uma equivalência de atitude e comportamento contra-hegemônico dos docentes a toda essa condição.

Por outro lado, mesmo que de forma crítica e parcial, os docentes ao participarem dos cursos de formação curricular específica, mesmo com o intuito da crítica e negação, apropriam-se das propostas inseridas nos construtos do currículo. Também nos planejamentos anuais de ensino os debates com colegas da disciplina de História ou da área de Humanas exigem certo conhecimento, que será sistematizado na própria escrita de seu planejamento de ensino. Gradualmente ocorre uma assimilação parcial do currículo, que em geral é apresentado de forma limitada e pontual, permanecendo como um pseudoconhecimento, produzindo sérias consequências para o ensino, pois acabam se sobrepondo perspectivas didático-pedagógicas distintas dos currículos sem a devida clareza e compreensão adequada. Cresce um cemitério de ideias mortas, ressuscitadas e provisórias sem um critério unificador ou de resultado. A dificuldade de percepção da relação de ensino-aprendizagem em suas realidades também se torna equivalente na produção hegemônica, não se desenvolvendo em suficiência a objetividade ou a unidade de discurso.

A escola é o instrumento para elaborar os dirigentes de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a área escolar (...) tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização (...) (GRAMSCI, 1968, p. 9)

Necessariamente, a reflexão sobre as práticas de ensino e os processos educacionais constrói um quadro crítico de ressignificação propositiva, encaminhando as condições de produção da hegemonia. Além disso, aproxima o professor do campo da pesquisa educacional, por sua problematização e necessidade resolutiva, permitindo-lhe apropriar-se da condição de ‘produtor de conhecimento’, fundamental para a autonomia, e a valorização individual docente como intelectual. A fim de direcionar o trabalho e a reflexão dos

profissionais da educação sobre suas práticas, a compreensão de sua realidade e a produção de um conhecimento hegemônico, utilizaremos-nos da proposta de pesquisa aplicada, sistematizada por Oliveira (2008), propondo as condições de produção crítica do conhecimento e mudança social. O pensamento no trabalho docente deve atender a três campos distintos e integrados: 1) Campo conjuntural, onde as ações e atividades docentes e de reflexão atendem às demandas disciplinares e conteúdos disciplinares mais específicos e imediatos. Em geral os conteúdos formativos abordam aspectos didáticos e as dificuldades do ensino-aprendizagem cotidiano no curto prazo; 2) Campo estrutural, que objetiva desenvolver e capacitar o docente a transitar pelas áreas de conhecimento e disciplinas curriculares nos contextos da cultura escolar. Dentro da área formativa os conteúdos disciplinares ampliados e o trabalho docente caminham em direção às demandas sociais e multiculturais da escola, integrando o trabalho docente e sua resolução conjunta. Os resultados buscados dentro da perspectiva estrutural podem ser percebidos como um trabalho formativo e de resultado de médio prazo, desenvolvendo-se como um processo coletivo de problematização/ação; 3) Campo holístico, área de formação integrada que caminha da realidade escolar para os contextos sociais da comunidade e sociedade imediata, diretamente vinculados aos cotidianos escolares pela cultura da escola. A perspectiva de ação/resultado desse trabalho formativo é de longa duração e desloca-se do ensino disciplinar, das questões imediatas da escola para a compreensão dos temas geradores e contextos sociais mais amplos, como a diferença, racismo, saúde, igualdade e humanidade.

Segundo a autora, os três campos formativos devem se desenvolver em concomitância, pois suas demandas de ação, interesse e tempo são distintas, mas totalmente integradas no processo educacional, já que a aprendizagem e contextualização de conhecimentos científicos disciplinares é parte de um processo educativo mais amplo e significativo. Para os professores e professoras da educação básica a compreensão da dinâmica e da integração dos campos da formação continuada deve acontecer de forma suficiente, permitindo ao docente a percepção das condições e possibilidades de ação resolutiva dos problemas e angústias diversas, que surgem do trabalho escolar. Importante também é construir junto ao professorado, uma percepção/integração participativa, onde venham a se perceber como protagonistas diretos, sujeitos e intelectuais; onde suas questões, dúvidas e dificuldades se tornem uma pauta real e comprometida com a mudança. A percepção de seus problemas é condição para a produção dos processos hegemônicos.

Entretanto a formação continuada, pesquisa e reflexão também vêm se desenvolvendo dentro das escolas como ‘monismo’, nos programas educacionais vinculados à

política educacional do Estado, onde as propostas curriculares encontram lugar de forte e constante disseminação. A dificuldade de autonomia intelectual dos professores ligados a suas rotinas de trabalho, a especialização dos conhecimentos, o regime de trabalho, os controles ativos presentes na escola, metas de aprovação, conteúdos e burocracia escolar tecem um fio condutor ativo de direcionamento das práticas escolares e dinâmicas de ensino. A definição dos temas e assuntos das formações continuadas e grupos de pesquisa são demandados pela Secretaria Estadual de Educação, e em geral seus temas e abordagens são replicados pelos Núcleos Regionais de Educação. Nos últimos anos nenhuma política efetiva de formação continuada se desenvolveu de forma integrada ou programática nas escolas paranaenses, sem recursos, orientações ou tempo para as mesmas, as escolas acabam por improvisar algum debate, apresentação e mesmo discussão sobre um texto-tema enviado pelos Núcleos Regionais, com pouca antecedência e tempo para debate.

A partir das entrevistas realizadas com docentes das escolas estaduais da cidade de União da Vitória buscamos estabelecer um entendimento sobre a política de formação continuada e reflexão educacional, sua periodicidade, validade e eficácia e o papel de intelectual dos docentes. As falas dos entrevistados naturalmente convergem sobre alguns aspectos e divergem sobre outros, entretanto elas são o registro de uma perversa realidade, síntese dos problemas educacionais, como também da reação, luta e crítica dos professores sobre a escola e o ensino, repleta de velhos e novos problemas. Perguntamos aos entrevistados como eles viam o ensino a pesquisa e a formação continuada na escola?

Eu acho um absurdo, eu acho um absurdo! Eu sou da época que ainda tinha formação continuada em Faxinal do Céu, era muito bom. A gente tinha os profissionais que estavam lá, eram excelentes os palestrantes, eu tenho histórias que eu aprendi lá em Faxinal do Céu, isso aí foi mais de sete anos, e eu utilizo hoje. Então isso é uma formação continuada? Não! Você ficar assistindo um vídeo ou – vamos pegar aqui a nossa formação como que tá sendo hoje, que eles chamam de formação continuada, que a gente vai um dia, e daí ficam falando um monte de coisa que a gente já tá cansado de saber, e dizem que é formação. Isso não é formação, formação você tem que ter alguém que se seja superior a você em conhecimento, e te passar conhecimentos novos, isso é formação. Seria muito importante se tivesse, mas infelizmente [...] (Professor 04).

Ou ainda:

Eu vejo como um escândalo! Eu por exemplo, eu preciso de gente, eu preciso conviver com pessoas, eu acho que nós professores poderiam trabalhar menos na sala de aula e ter uma quantidade de hora-permanência, mas a palavra hora-permanência mesmo, pra você ficar na escola, dar resposta pro aluno, quando ele vem até você, e pra nesse período você conseguir estudar, fazer cursos. Eu não gosto de curso on-line, não faço, por dois motivos, primeiro que eu tenho fibromialgia, eu

não posso ficar sentada muito tempo, então não faço; eu gosto de gente, com isso eu vou numa sala de aula, tem um professor conversando, eu levando vou no fundo da sala, eu ando, caminho. Eu gosto mais, acho que a relação pessoal falta muito, e curso de formação continuada pros professores, se o Estado não ver isso como uma prioridade, a tendência é acostumar, “vamos tocando”, e daí falta, falta treinamento. (Professora 05)

Analizando e problematizando as falas selecionadas dos professores, observamos a importância dada à formação continuada e à reflexão educacional, ademais quase a totalidade dos entrevistados refere-se negativamente à ausência de uma formação continuada efetiva. As falas também conseguem apontar para a percepção dos docentes sobre experiências formativas, qualitativamente melhores e mais eficazes. Pelos depoimentos e no contexto das entrevistas, percebemos que as formações continuadas eram direcionadas por áreas do conhecimento, o que naturalmente permitia uma segmentação disciplinar dos problemas e dos conteúdos escolares. A validade da formação se construía pela especificidade da área científica e o interesse direto dos docentes em se aperfeiçoar efetivamente, indo ao encontro do que Oliveira (2008) também apontou em pesquisas com professores. Em geral a formação continuada do tipo conjuntural, voltada para as questões de ensino-aprendizagens e seus problemas mais cotidianos, produz melhores resultados e satisfação por parte dos docentes cursistas. Algo extremamente simples que se traduz numa política de resultado, entretanto pouco articulado dentro das escolas paranaenses.

De outro modo, o campo estrutural e o campo holístico não recebem qualquer formação/treinamento direto ou indireto, criando uma debilidade nas reflexões e no pensamento educacional mais concreto e mais imediato aos problemas da escola. As relações entre a escola, a educação e a sociedade também deixam de participar da formação e da reflexão docente, comprometendo o papel transformador da escola, bem como limitando o desenvolvimento de um pensamento hegemônico. Outro aspecto importante apontado na entrevista da professora 05 se evidencia na política de esvaziamento e descontingenciamento de recursos para uma política educacional séria de formação docente “se o Estado não ver isso como uma prioridade, a tendência é acostumar, é isso que eu falei, ‘vamos tocando’, e daí falta, falta treinamento”; infelizmente nada novo. Em outros fragmentos:

Isso é péssimo, né? É péssimo porque com todas essas mudanças que vão ocorrendo, nós acabamos ficando. Afinal trabalhando da forma que a gente acha que é melhor para os nossos alunos, da forma como está composta a realidade de cada escola que você trabalha, tem que fazer isso; diferente não tem condição mesmo, mudanças demais, os livros não é como a gente escolhe, escolhe um vem outro, clientelas diferentes e você tem que se virar. (Professora 15)

Em sequência:

Você tem que ir em busca sozinho, porque você não tem uma orientação, e nesses 26 anos de magistério eu nunca tive uma formação que eu dissesse “Poxa vida, essa me ajudou”, entendeu? “Me abriu uma visão diferente, me trouxe um auxílio pra melhorar as minhas aulas”. Nunca, tudo o que a gente faz é por conta própria, a gente tem que ir em busca de tudo sozinho, daí exigem que a gente se aperfeiçoe mas pela nossa própria conta, não existe. Antigamente tinha o Faxinal do Céu, mas o que que é o Faxinal do Céu? O professor chegou a ir pra Faxinal do Céu? (Professora 11)

A percepção crítica dos docentes se apresenta clara na experiência das formações, na qualidade e nos resultados profissionais próprios. Caberiam críticas positivas e negativas aos modelos de formação continuada e suas possibilidades de realização. Todavia a perspectiva que desejamos apontar vai em direção às formas e condições de avaliação dos docentes das reflexões educacionais, da percepção do impacto docente no processo de ensino, na eventual satisfação docente e especificamente como o docente assimila e articula esse processo à sua cultura escolar e prática profissional, numa analogia ao papel do intelectual. Claramente podemos relacionar as condições e características profissionais docentes como equivalentes aos processos de uma produção hegemônica, já que os próprios constitutivos do trabalho educativo em suas práticas cotidianas sustentam essa relação dinâmica, distinta de definições, conceitos e regras pensadas externa e distanciamente da escola e dos professores.

5.2 A PRODUÇÃO ESTÉTICA DA AULA E A MATRIZ DO PENSAMENTO HISTÓRICO DE RÜSEN

O conceito de consciência histórica de Rüsen (2001) se constitui em um modelo de análise reflexivo e propositivo, de considerável importância para o pensamento histórico, quando analisa os processos de utilização das estruturas elementares e cognitivas do pensamento humano, orientando as ações no tempo em direção à compreensão da intencionalidade do agir humano. Também pela capacidade da consciência histórica em fundamentar o conhecimento, tanto em seu modelo científico como fenômeno antropológico do cotidiano, aproximando-se dos conceitos de ‘consciência possível’ de Lucien Goldmann e da construção da ‘hegemonia’ no pensamento de Antonio Gramsci. Tanto as formas especializadas quanto as comuns do conhecimento histórico possuem uma relação direta e determinante com a consciência histórica, entendida como “[...] o trabalho intelectual

realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo.” (RÜSEN, 2001, p. 59)

Sendo a consciência histórica a estrutura basilar do pensamento histórico e do agir humano, deteremo-nos em perceber a conformação de seus princípios e relações entre os campos formadores, o que Rüsen convencionou chamar de matriz disciplinar da História. “O termo técnico para descrevê-lo é matriz disciplinar. Matriz disciplinar significa “o conjunto sistemático de fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da história como disciplina especializada” (RÜSEN, 2001, p. 29). A intencionalidade da discussão vai em direção à percepção do significado do pensar histórico e os motivos e condições de como se pensa historicamente em relação à ciência da história e o cotidiano humano, em especial o ensino e a didática da História. Independente do atributo do pensamento histórico, todos os campos e atividades humanas podem ser perspectivados e compostos através da matriz disciplinar, permitindo deslindar os interesses do agir humano em um processo lógico e dedutivo sistêmico.

A estrutura esquemática da matriz disciplinar evidencia as formas e condições processuais de elaboração do conhecimento histórico. Na perspectiva de Rüsen (2001), a matriz se divide em hemisférios: 1) O hemisfério da ciência especializada, composto pelas: a) Ideias (perspectivas orientadoras da experiência do passado); b) Métodos (regras de pesquisa empírica) e c) Formas (de apresentação); 2) O hemisfério da vida prática, possuindo: a) Interesses (carências de orientação no tempo, interpretadas) e b) Funções (de orientação existencial). Nas palavras do autor:

A concepção de uma matriz disciplinar como fundamento da ciência da história, aqui desenvolvida, não apresenta apenas a vantagem de permitir esboçar um quadro sinóptico das determinações elementares do pensamento histórico que constituem a especificidade da história como ciência. Ela possui ainda duas outras vantagens: a) ela esclarece o contexto em que se relacionam a ciência da história e a vida prática dos homens no respectivo tempo; b) ela permite reconhecer que a história como ciência contribui para as mudanças na vida prática dos homens no tempo, e de que forma, e que essa interação é reconhecida, *post festum*, como “história”. (RÜSEN, 2001, p. 35-36)

Exemplificando:

FLUXOGRAMA 1 – MATRIZ DISCIPLINAR DO PENSAMENTO HISTÓRICO



FONTE: Adaptado de RÜSEN, Jörn. Razão histórica. Teoria da história: Tradução Estevão de Rezende Martins os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. p. 35.

Desenvolveremos através da matriz disciplinar do pensamento histórico uma análise comparativa entre as funções e estratégias do pensamento histórico e as formas de produção do conteúdo histórico escolar, dentro do modelo de produção estética das aulas, pela perspectiva docente e também pelos depoimentos colhidos, destacando sua abordagem funcional e metodológica. Encaminhando a discussão, analisaremos primeiramente o hemisfério da vida prática, nos ‘interesses’ e nas ‘funções’ de orientação, em consequência e em atenção à experiência humana no tempo, e à necessidade premente de compreensão/ação dos processos relativos à vida. Nesse sentido, o passado humano é apropriado em termos de uma experiência existencial, desenvolvendo-se uma potência interpretativa funcional, em conformidade de sentido e cognitivamente válida.

As carências de orientação exigem o significativo desenvolvimento de sentido de orientação (interesses), baseadas na experiência e nas contingências do passado, construindo modelos de interpretação do tempo e ação, sobre as circunstâncias vivenciadas, em todos os sentidos. A presentificação do passado, em modelos cognitivos dota o ser humano de um conhecimento específico de resolução da vida prática, ao mesmo tempo em que desenvolve as categorias compreensivas do processo histórico, pois a experiência experimentada em termos de conhecimento permite ao indivíduo vislumbrar as estruturas e conjecturas do campo histórico em condições individuais. Na obra de Rüsen (2001) o trabalho de orientação existencial confere ao pensamento histórico funcionalidade suficiente para que se torne um próprio campo interpretativo da matriz disciplinar, pois a ação humana, ao responder às

demandas e carências da vida, dota-se de uma função racional específica, pois a vida é apropriada em termos históricos reflexivos significativamente.

As carências de orientação no tempo são transformadas em interesses precisos no conhecimento histórico na medida em que são interpretadas como necessidade de uma reflexão específica sobre o passado. Essa reflexão específica reveste o passado do caráter de “história”. (RÜSEN, 2001, p. 31)

O hemisfério da ‘ciência especializada’ da matriz disciplinar perspectiva os fundamentos da ciência da História, diferentemente do conhecimento histórico cotidiano, superando as condições e determinações da vida prática através da racionalização científica, dos processos reflexivos e análises metodológicas, baseadas nas teorias da História. O distanciamento das carências da vida permite uma análise valorativa das formas elementares da História, escapando à determinação do viver. Livres da dor e das demandas da vida, os especialistas se revestem da ‘isenção’ possível para observar os aspectos da História pela perspectiva científica. Não são mais as necessidades da vida impelindo a compressão/ação da vida prática, mas sim os referenciais metodológicos da ciência e teoria da História, em condições interpretativas pré e paracientíficas. Dentro dos fundamentos da ciência da História as ‘ideias’ equivalem a critérios de sentido desenvolvidos em antecipação, buscando ajustar a ação aos interesses substantivos da vida. “Elas organizam a interpretação que os homens têm de dar, de si mesmos e do mundo, ao quererem agir (ou modificar esse mundo)”. (RÜSEN, 2001, p. 32). São as ideias que integram perspectivas de sentido ao campo da História, distinguindo-as e qualificando-as em termos de plausibilidade histórica.

Quando o passado é interrogado, as experiências no tempo, expressão em ideias precisam ser conformadas, formalizadas, dentro dos referenciais científicos da História, adequando as conjecturas a uma narrativa especializada, cognoscível e integradora da experiência humana. Conjuntamente a integração do passado em sua experiência, adquire pelas formas metódicas da História um discurso histórico de caráter científico. “Nem toda ideia é compatível com os requisitos metódicos de sua efetivação como conhecimento empírico” (RÜSEN, 2001, p. 33).

Delas depende o que, como “história”, integra o campo cognitivo da ciência da história (pois o mero fato de pertencer ao passado não faz de tudo algo histórico). Delas depende o que o historiador já traz consigo, ao formular suas conjecturas e ao interrogar as fontes acerca do que ocorreu no passado. Sem tais perspectivas determinantes do que queremos propriamente saber, ao pesquisar as fontes do passado, estas em nada nos podem ajudar quanto ao que é ou foi a história que tencionamos fazer emergir delas. (RÜSEN, 2001, p. 32)

Especificamente no trabalho docente, os professores de História se utilizam em concomitância, mas não em equivalência, tanto do conhecimento histórico comum, quanto do conhecimento histórico científico, a historiografia. A utilização das formas e campos do conhecimento histórico se ajustam complementarmente em observação aos conteúdos, expectativas de aprendizagem e experiência inerentes ao professor e ao aluno. Nessa condição as carências de orientação da vida prática englobam os processos de ensino-aprendizagem, que apesar de integrarem a produção do conhecimento escolar são perspectivadas de pontos de interesse distintos. Professores e alunos desenvolvem estratégias comuns recíprocas específicas, em função das atividades educativas particulares, que apesar de caminharem na mesma direção, apresentam características e carências distintas. Senão vejamos os professores, ao pensarem suas aulas dentro de um modelo estético, observam o conteúdo historiográfico, adequado e transposto ao nível cognitivo dos alunos, dentro do formato do livro didático. Somam-se a esse processo as experiências próprias e a cultura escolar, que em sequência é aproximado, qualificado em termos abstratos, aos níveis e condições de aprendizado dos alunos e das suas condições de compreensão, em seus contextos sociais e carências de orientação imediatos. Retomando alguns fragmentos das entrevistas sobre o preparo das aulas:

Primeiro me baseio no que eu quero trabalhar, o conteúdo que eu vou trabalhar, segundo em como eu acho que os alunos vão entender esse conteúdo, como que eles vão absorver esse conteúdo, então dentro de alguma temática eu me baseio nisso. Que conteúdo que eu vou trabalhar, e tento me pôr no lugar dos alunos, de como que eles vão entender esse conteúdo. Então eu me baseio principalmente no que eu quero atingir com aquele objetivo e como que o pessoal vai assimilar, como que os alunos vão assimilar esse conteúdo ou eles vão trabalhar esse conteúdo. Acho que é isso aí. (Professor 03)

Há um bom tempo, eu pego muito a situação em que a gente vive, o país, a situação econômica, a situação política, a vida dos alunos; eu tento sempre adequar os conteúdos que eu trabalho dentro daquilo que a gente está vivendo na atualidade, mas eu tento fazer assim com a vida, colocar dentro do nosso contexto de vida, que tudo o que já passou, alguém viveu, nós estamos. (Professora 13)

A partir das falas docentes, constatamos a ideia de um sistema metodológico do modelo de produção estética da aula e a tentativa continuada de integração de métodos, materiais, linguagens, conhecimentos, fontes e os contextos da vida prática em suas carências de orientação, que bem reproduzem em equivalência a matriz disciplinar da História. A dinâmica relacional e de integração dos fatores do pensamento histórico também se aplicam à produção didático-metodológica de uma aula, pois decorrem em origem da consciência histórica, e são apropriados em termos narrativos dentro do que Rüsen (2015)

propositivamente indica como uma estratégia estética da representação histórica. Porque “no mundo da vida concreta, a força simbólica do pensamento histórico se exprime, sobretudo, em constructos estéticos. Faz sentido falar que a ‘ciência pode surgir da arte’” (RÜSEN, 2015, p. 86). Todavia, a utilização da estética como categoria do pensamento histórico desenvolvida por Rüsen, salvo engano, defende que o pensamento estético se apresenta exclusivamente como meio narrativo do conhecimento histórico, cabendo à retórica, em sua função política, preencher de significado os conteúdos históricos. “Seria por certo um erro tomar o caráter estético da ‘apresentação’ histórica como determinante dos processos do pensamento histórico e de seu papel na orientação cultural da vida prática” (RÜSEN, 2015, p. 87. Grifo nosso)

Defendemos que em termos de ensino a construção didática da aula, sobretudo as narrativas explicativas desenvolvidas pelos docentes, utiliza-se da estética, ou melhor, da estratégia estética da representação histórica, como um conteúdo histórico específico próprio significativo, e não uma forma de apresentação histórica, distinta de seu conteúdo. A estética, como meio reflexivo de construção de narrativas históricas, mobiliza uma série de categorias e funções do pensamento histórico dadas a priori, pois na construção didática da aula o conteúdo histórico político assimilado pelo professor não busca explicar-se, visto que já se apresenta cognoscível esteticamente, prescindindo da retórica. Assimilados os conteúdos políticos, as formas e funções da História, buscam os professores construir modelos estéticos narrativos compreensíveis e adequados a seus alunos. De outra forma a complexidade do discurso político, mesmo em termos retóricos, limita os próprios usos de seu conteúdo. Para Rüsen:

A retórica investe a estética da capacidade de ser utilizável no embate em torno das orientações históricas da vida prática, em especial em torno da legitimidade das relações políticas e sociais de dominação. Poder-se-ia dizer que o saber histórico apresentado historiograficamente adquire, mediante a retórica de sua apresentação, um “valor de uso”. (RÜSEN, 2015, p. 87)

Criticamente, questionamos os limites da estratégia retórica no ensino escolar, a impossibilidade de preencher o conteúdo estético do conhecimento histórico, ou mesmo explicá-lo. Caso a premissa seja aceita, devemos pensar nas dificuldades argumentativas da retórica pela falta de um conteúdo didático histórico, produzido esteticamente, e seu ensino. Didaticamente, a estratégia estética da produção do conhecimento histórico bem melhor se apresenta às condições compreensivas de nossos alunos, pois é mobilizado em convergência explicativa pelos docentes e em termos de aprendizagem pelos alunos.

Os alunos, por seu turno concentram fortemente suas reflexões sobre o conhecimento histórico dentro do hemisfério da vida prática; semelhante ao trabalho do pensamento histórico dos professores, mas distinto em relação à preponderância dos fatores de formação do pensamento histórico, prevalecendo o interesse suscitado pelas carências de orientação da vida prática, e não o conhecimento científico da História, ainda que se faça presente. Isso indica que a matriz disciplinar da História, se apresenta válida para o estudo e compreensão das formas e estruturas do pensamento histórico; todavia, dentro da pesquisa escolar e do universo educacional, professores e alunos mobilizam os fatores do pensamento histórico diferentemente entre si e distintamente dos especialistas.

O hemisfério da vida prática concentra majoritariamente os processos cognitivos e as relações entre as formas específicas desse pensar histórico, não excluindo os fatores da ciência especializada, também presentes na produção do conhecimento histórico escolar em menor grau. O que desejamos demonstrar claramente é a importância fundamental da matriz disciplinar na constituição do pensamento histórico, também válido para as formas didático-metodológicas do ensino escolar, que prescindem de estudos detalhados que venham demonstrar os processos formadores do conhecimento histórico escolar de forma específica, dentro do seu próprio campo.

A didática da história possui, assim, um campo próprio de tarefas a trabalhar, que a distingue, substantivamente, do campo da ciência da história. Ela é a ciência da aprendizagem histórica. Produz de modo científico (especializado) o conhecimento necessário e próprio à história, quando se necessita compreender os processos de aprendizagem ne lidar com eles de modo competente. (RÜSEN, 2015, p. 248)

Rüsen (2015) bem constatou o processo de cientificização da História e a determinação dos diversos campos e interesses da História à sua ciência, também os problemas de origem da própria História, pouco afeita ao seu ensino, fortemente marcado pelas teorias do conhecimento, pelas teorias de aprendizagem da Pedagogia e da Psicanálise. Diferentes de modelos de aprendizagem histórica, baseados na consciência histórica. De forma geral, pesquisadores buscam desenvolver, em termos históricos, uma historiografia fortemente preocupada com a racionalidade das estruturas e operações históricas em adequação às teorias e escolas históricas. Distintivamente, os professores da educação básica buscam, por seu turno, decompor a racionalidade (estruturas genéricas e elementares) do conhecimento histórico em sentidos históricos mais específicos e adequados às capacidades interpretativas e às carências de orientação de seus alunos. Parte dos depoimentos analisados

demonstra uma preocupação com os referenciais científicos da formação do pensamento histórico e a integração dos hemisférios da matriz disciplinar:

No currículo, eu preciso primeiro saber o conteúdo por turma, pra depois você preparar as aulas. Você precisa ter uma base teórica e a partir daí você vai preparar um esquema, vai utilizar o livro, vai utilizar uma música, algum trecho de documentário ou algum filme. Primeiro você tem que saber o conteúdo pra daí a partir daí preparar sua aula. Então quando surgir dúvida, o que é normal, primeiro você tem que estudar. E buscar na fundamentação teórica, mas você vai ter que transformar isso na linguagem do aluno, porque não adianta você utilizar uma linguagem que o aluno não vai entender. (Professora 18)

A gente tem aqui no estado do Paraná as Diretrizes Curriculares que norteiam os conteúdos que a gente vai trabalhar em sala de aula, porém na disciplina de História – eu falo pela minha disciplina – dá uma diferença entre os conteúdos curriculares das Diretrizes com os livros didáticos. Então o livro didático, ele é baseado na história integral e as Diretrizes orientam pra que a gente trabalhe a história temática. Então o que que eu procuro fazer? Tentar dentro desses dois conteúdos flexibilizar as minhas aulas. Isso é uma opinião minha, eu no fundamental eu não gosto de trabalhar com história temática, eu acho que não funciona tão bem como funciona no médio. Eu prefiro história integrada. Então eu procuro adaptar esse conteúdo pra trabalhar com os alunos pra que não fique – não é que fique perfeito, não fica, né? Por mais que a gente tente, mas que não fique lacunas de conteúdos. (Professora 17)

Os fragmentos demonstram o uso apropriativo dos métodos, teorias e critérios de racionalidade da ciência da História, nas aulas de História por seus docentes e nas atividades de pesquisa no ensino, desenvolvidas pelos alunos. Para além da constatação da utilização dos fundamentos da ciência da História e da validade assertiva da matriz disciplinar, podemos inferir na fala da professora 18 a elaboração inicial de um modelo estético da aula em sua dinâmica. A narrativa apresenta uma elaboração imagética integrada, descrevendo em seu processo a atenção ao conteúdo histórico, ao pensamento científico, especialmente no que toca à importância da base teórica. Aponta a utilização do conhecimento histórico escolar através do livro didático, informando a utilização de fontes e métodos de ensino distintos e variados. Por último, evidencia o caráter dinâmico da construção estética da aula, na possibilidade de reelaboração/adaptação dos conteúdos estéticos utilizados em adequação à linguagem do aluno, em decorrência, de sua experiência social e capacidade cognitiva. A professora 17, ao evidenciar a sobreposição curricular no Paraná, apresenta conjuntamente os modelos metodológicos de ensino, seja a história integral ou a história temática, ambas as apropriações da didática da História do campo especializado, científico da História. Também qualifica as metodologias de ensino em relação à seriação das turmas em que leciona, narrando as dificuldades de aproximação de modelos curriculares distintos.

Devemos lembrar que currículos não remetem exclusivamente às condições legais e burocráticas, seriação ou conteúdo escolar. Precisamos compreender que currículos possuem visões de ciência e orientações teóricas distintas, mesmo contraditórias, dentro de seus campos disciplinares. Currículos orientam abordagens metodológicas do campo histórico, dentro de referenciais teóricos que sustentam contextos historiográficos, e inferem sobre as formas do ensino escolar da História. Notadamente, os fundamentos da ciência da História se fazem presentes na apropriação didática dos professores e são utilizados como critérios fundantes da produção do conhecimento histórico, se relacionando aos diversos campos e fatores da matriz disciplinar. Constatamos nos depoimentos sobre as práticas docentes das professoras e professores a utilização de metodologias científicas de ensino e pesquisa diversas. Isso demonstra que a apropriação dos conteúdos históricos, mesmo a construção estética da aula, acontece em conformidade e observância aos princípios do pensamento e metodologia da ciência, dada a condição de especialistas de nossos professores. As apropriações do conteúdo científico e a sequência estética da aula reforçam seu caráter didático explicativo e não se contrapõem à ciência da História, ainda que possam variar em termos de método e formas de apresentação. Os princípios da racionalidade da história permanecem sustentando as reflexões sobre o conhecimento histórico. Retomando alguns fragmentos das experiências docentes:

Quando se fala em pesquisa não é um livro só, não é só uma pesquisa que você vai fazer; você vai ler lá quatro ou cinco autores, você vai fazer um esboço do trabalho, você vai fazer um corpo do trabalho, você vai fazer um paralelo de todos esses autores pra você concluir o teu trabalho, e esse teu trabalho ele tem que estar intacto, fazer a introdução do que diz o teu trabalho, as fontes, da onde que você tirou. (Professora 17)

Bom, quando eu tenho tempo de sentar e pensar em como planejar, eu busco alguma coisa que possa me dar um suporte na sala de aula, fazer uma mídia, música, letra de música, um recorte de filme, alguma assim, e planejo muito; às vezes saio bastante daquilo que eu já pensei, com as questões contemporâneas, com o que tá na mídia, no momento, a gente faz a ligação passado-presente, como que essa estrutura política de hoje se perpetuou, que caminho eles fizeram até chegar no momento que eles estão, é a partir disso. (Professor 03)

A professora 17, ao descrever os critérios necessários para a pesquisa escolar, reproduz os métodos e etapas próprios da pesquisa científica, informando a necessidade de se recorrer a vários autores e à pluralidade de pensamento; também aponta as etapas metodológicas na descrição da pesquisa e a preocupação com as fontes, inferindo a necessidade da imparcialidade na pesquisa científica. Para o professor 03, os métodos da

pesquisa historiográfica, as ideias orientadoras e a forma de apresentação, utilizados em suas aulas, ensejam claramente a utilização das estruturas do pensamento histórico científico, também em articulação com as carências de orientação de seus alunos. As duas falas descrevem estratégias do pensamento histórico, voltadas para o campo do ensino, podendo ser decompostas e percebidas pela matriz disciplinar da História, na constituição de seus fatores e na elaboração de estratégias narrativas.

A matriz disciplinar sistematiza os fatores de constituição do pensamento histórico, permitindo a compreensão, distinção e complementaridade dos processos históricos de caráter científico do pensamento histórico comum. Segundo Rüsen (2001), a matriz disciplinar possui outras duas vantagens. A primeira: a) permite a compreensão dos contextos e relações da ciência da História com a vida prática no tempo; a segunda: b) reconhece a contribuição da ciência da História para com a vida prática dos homens. Nas palavras e na densidade do pensamento do autor temos:

a) Com a concepção de uma matriz disciplinar como fundamento da ciência da história, aqui desenvolvida, pode-se identificar onde e como a ciência da história é dependente do contexto prático da vida dos historiadores e do público interessado em história. Ficam claras duas constatações importantes: tanto a dependência da ciência da história com respeito aos processos de orientação no tempo que se efetivam no âmbito pré ou acientífico da consciência histórica como sua relativa independência. É certo, por outro lado, que os interesses constitutivos do pensamento histórico como carências interpretadas de orientação no tempo não são questões internas próprias à ciência da história. Isso vale também para as funções de orientação existencial. Para o caráter científico do pensamento histórico são os métodos, como regras da pesquisa empírica. Esses métodos não são concebidos e desenvolvidos de forma totalmente independente das perspectivas orientadoras em que o passado humano aparece como história. É justamente no ponto em que os interesses se transformam em ideias que se pode fixar o limite de uma ciência especializada: essas idéias têm de ser relacionadas às experiências do tempo, no passado, a fim de que estas possam ser investigadas metodicamente. A elaboração metódica da experiência do tempo, no passado, em uma perspectiva orientadora que torna possível ver o passado como história, só aparece nas formas de apresentação (na historiografia). É nestas que a perspectiva orientadora com respeito ao passado toma a forma concreta de saber histórico. Essa forma de apresentação marca o outro limite da história como ciência especializada: é com ela que o saber histórico adquire vida própria no contexto social da ciência da história; ela assume funções de orientação que não dependem mais só da história como ciência (embora as formas de apresentação exerçam, naturalmente, influência sobre que funções ou não cabem ao saber científico elaborado científicamente). (RÜSEN, 2001, p. 36 -37)

b) A concepção de uma matriz disciplinar como fundamento da ciência da história, proposta aqui, tem ainda a vantagem de uma dinâmica temporal interna. Ela permite esclarecer que, por que e como a história tem de ser reescrita, a cada vez em que as condições de vida dos homens a que se refere tenham sofrido mudanças. Ela tampouco deixa que a reescrita apareça como uma falha ou fragilidade do caráter científico da ciência da história, garantindo, pelo contrário, que a história como ciência não apenas apreende a evolução temporal dos homens e de seu mundo, tal como se efetua na prática quotidiana dos historiadores e de seu público, como também deles recebe impulsos decisivos. (RÜSEN, 2001, p. 37)

Percebidos os critérios e a metodologia de aplicação/produção do pensamento histórico, através da matriz disciplinar, avançaremos segundo Rüsen (2015) aos fatores e dimensões da cultura histórica, percebendo os sentidos antropológicos que integram a História, as necessidades de orientação humana que se fazem presentes na produção do conteúdo escolar de História, especificamente na produção estética da aula e em sua narrativa didática. Segundo o autor, tais fatores concorrem a resultados que “com alguma chance de generalização: (1) pensar, (2) sentir, (3) querer, (4) valorizar, e (5) crer [...], pode-se estabelecer cinco dimensões da cultura histórica e seus respectivos contextos: (1) a cognitiva, (2) a estética, (3) a política, (4) a moral e (5) a religiosa”. (RÜSEN, 2015, p. 229). Dito isso, Rüsen (2015) aponta a necessidade de situarmos o debate sobre a cultura histórica em relação a suas dimensões a partir da cultura moderna, da relação da sociedade laica com a ciência e da religiosidade como moralidade histórica. “Ademais, a dimensão entre secular e religioso não é assim tão nítida como parece à primeira vista[...]” (RÜSEN, 2015, p. 230)

TABELA 1 – CINCO DIMENSÕES DA CULTURA HISTÓRICA

Dimensão	Fundamento antropológico	Critério dominante de sentido
Cognitiva	Pensar	Verdade
Estética	Sentir	Beleza
Política	Querer	Legitimidade
Moral	Valorizar	Bem e Mal
Religiosa	Crer	Salvação

FONTE: Adaptado de RÜSEN, Jörn. Teoria da história: uma teoria da história como ciência. Tradução Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015, p. 235.

A dimensão cognitiva exemplifica o conhecimento sobre o passado humano, também em sentido individual consciente, mas, sobretudo, em relação ao devir histórico, pois fundamenta “todas as sentenças sobre o passado humano com respeito a seu teor empírico, teórico e normativo. Sem essa pretensão cognitiva da verdade, a cultura histórica não pode ser pensada, nem mesmo enquanto não tenha chegado à forma da científicidade (moderna)”. (RÜSEN, 2015, p. 231) Rüsen (2015) atualiza a dimensão estética em seu sentido histórico, pensada pelo autor como ‘beleza’, dotada de uma singular capacidade e coerência narrativa, dando a dimensão estética, condições de orientação da vida prática, escapando da mera condição de apresentação.

Em sua configuração moderna, no contexto de uma estética que se torna autônoma, esse princípio da forma possui um significado especial. Ele “atua” entre a sensibilidade e a razão, ao relacionar elementos prévios determinantes em ambos os campos (a pressão da sensibilidade dos impulsos naturais, as restrições empíricas ao entendimento e os pressupostos normativos de uma natureza intelectual) de maneira a abrir espaço para uma subjetividade humana livre. (RÜSEN, 2015, p. 231)

Pensamos que a definição de ‘beleza’ para a dimensão estética de sentido, usada pelo autor, desvincula-se da estética da arte, aproximando-se da forma, ideias, interesses e funções da matriz disciplinar, construindo uma estrutura explicativa, ampla e diversa. Entretanto, mais preocupada em construir um arquétipo comprehensivo adequado de ideias dos alunos, pensadas como “[...] critérios segundo os quais os significados se produzem nessa mesma práxis vital, somente com base nos quais os homens podem agir”. (RÜSEN, 2001, p. 31). Entendemos que o espaço aberto para a subjetividade humana se constitui em uma condição reflexiva específica, do tipo escolar, presente nos conscientes docentes e discentes, e na construção do conhecimento histórico.

Segundo o autor, ao desenvolvermos a dimensão estética do conhecimento histórico, ampliamos a sensibilidade comprehensiva em consequência da ausência de empiria e experiência no pensamento histórico. Evidentemente que essa perspectiva é mais facilmente compreendida e justificada quando falamos do ensino escolar e na mobilização de elementos históricos pelos alunos, pois na condição de jovens têm uma consciência histórica equivalente em termos de experiência, cognição, abstração e linguagem. Nesse sentido, a construção de explicações estéticas melhor responde e melhor se adapta à condição do ensino-aprendizagem escolar da História.

A dimensão política se apresenta como uma forma cultural, determinante nos e dos contextos sociais, legitimando as relações de poder/obedecer, em certa aceitação e legitimação pelos próprios contextos históricos. Nas escolas, as relações de poder e sua legitimação são experimentadas, e com frequência impostas aos alunos; isso, é claro, também nas relações de aprendizagem que demandam pessoalismo e afetividade. Cabe, de forma singular, aos professores de História a capacidade de contextualização da História, garantindo a compreensão crítica dos processos ativos de poder e dominação, permitindo aos nossos alunos uma tomada de consciência e a orientação resolutiva das carências à vida prática. A construção de um discurso político de igualdade, ética e cidadania em meio à vida prática dota nossos alunos da capacidade de se contrapor à desumanidade inerente aos contextos históricos e aos perigos de uma história ‘oficial’.

Nos sistemas políticos em que o exercício do poder e da dominação dependa da adesão de sujeitos livres (cidadãs e cidadãos), o pensamento histórico assume a função legitimadora de manter viva a liberdade humana. Temos aqui uma das razões políticas mais importantes para considerar necessária a científicidade do pensamento histórico. (RÜSEN, 2015, p. 233)

A dimensão moral do sentido histórico se apropria do passado, condicionando sua interpretação a partir dos sistemas de normas e valores sociais, contingenciando as carências de orientação humana e colocando os homens em adequação de sentido, entre o bem e o mal. As experiências do passado são valoradas pelos homens e assimiladas como uma moralidade adequada, das quais participam como uma experiência pessoal. Escapando à moralização individual, em termos sociais amplos, a responsabilidade histórica exige uma coerência valorativa entre as gerações que convivem dentro de uma temporalidade possível. O tempo consciente ampliado, em direção ao passado, surge como uma experiência não vivida, mas compreendida em termos de uma moralidade, suficiente para ressignificar e ampliar as interpretações do mundo. A contingência do passado apropriado dota os indivíduos de um sentimento de pertencimento, sobretudo uma responsabilização pelo passado, onde a inteligibilidade é atualizada pela compreensão. “É essa responsabilidade moral pelo passado que desperta um interesse crescente pelo manejo político das interpretações históricas.” (RÜSEN, 2015, p. 234)

Em relação à dimensão religiosa, a impossibilidade da continuidade da vida e por consequência da história individual impacta as dimensões da vida histórica e sua compreensão pelo homem cognoscente, das condições de produção de sentido. A finitude da vida humana requer da transcendentalidade a ideia de salvação, de superação da dor da morte e da finitude. É importante pensarmos que a ideia de salvação/condenação ou transcendência, como parte de diversas religiosidades ou culturas, acompanha a vida humana, influenciando fortemente o pensamento histórico, o conhecimento científico e o ensino escolar. Mesmo assim, na hora da morte, as dimensões da cultura histórica parecem submetidas às carências de orientação.

O critério decisivo aqui é o da *salvação* do ser humano de sua finitude, fonte de sofrimento. Esse critério se torna uma determinação dimensional do pensamento histórico quando essa salvação, essa intervenção da transcendência, instituidora e garantidora de sentido, é pensada como uma intercorrência nesse acontecimento. (RÜSEN, 2015, p. 235)

Todas as dimensões da cultura histórica se relacionam com a consciência histórica e podem ser perspectivadas pelo modelo do pensamento histórico da matriz disciplinar. No mesmo sentido, os processos de formação do pensamento histórico equivalem às condições de

produção do conhecimento histórico, para seu ensino escolar, sua didática e a produção estética da aula ou do próprio conteúdo escolar de história. Para Rüsen (2015) a condição da existência de uma coerência articulada no campo da orientação cultural demanda uma tratativa interna e inerente à relação da dimensão histórica. “Trata-se sempre de tornar o tempo vivível.” (RÜSEN, 2015, p. 237). A vida dos homens no tempo, em suas subjetividades e interesses, integra e modela as dimensões da cultura histórica. Todo o trabalho mental/intelectual desenvolvido em intenção e conformidade com o tempo permite aos homens se apropriarem em termos de sentido e significado da história. A apropriação da História no tempo, em termos individuais, confere aos homens os critérios de sentido que nutrem sua compreensão e constituem sua condição.

Chama à atenção na citação acima a passagem, ‘tornar o tempo vivível’, como uma forma de integração das dimensões da cultura histórica. Salvo melhor juízo, postulamos que os fundamentos antropológicos, presentes na formação do pensamento histórico, adquirem coerência quando são vivenciados em ação, experimentados. Vivendo a experiência do tempo, as ações humanas desenvolvem a necessária e suficiente coerência do agir; sem poder antecipar o tempo em suas realizações, somente podem antecipar suas expectativas. Nessa direção, comparativamente, a produção estética da aula passaria pelas mesmas condições da produção do sentido histórico. Nossos docentes idealizam em antecipação uma estrutura estética básica da aula, congregando nesse processo o conhecimento escolar, a historiografia, o conteúdo do livro didático, as expectativas de aprendizagem, os contextos culturais, experiências profissionais e culturas escolares.

Como resultado, um construto estético inicial do conteúdo escolar é concebido. Em geral, esse processo é refeito abstratamente em relação à qualidade didática, em um sentido de aprimoramento e perspectivação das suas turmas e seus alunos. Conjunta e articuladamente os professores pensam e se utilizam de fontes, mapas, ilustrações, jornais, museu familiar, vídeos e o que mais requeiram, melhorando a coerência estética da aula, as capacidades de abstração e cognição discente. A afetividade, receptividade e eventuais conflitos presentes nas aulas adquirem condição senciente, indicando os limites e possibilidades frutíferas de desenvolvimento da estrutura estética do conteúdo. Iniciada a aula, apresentado o conteúdo, o professor reproduz em uma narrativa histórica rica e precisa as estruturas estéticas que conformam o conteúdo de ensino. Quanto maior a variedade e eficiência da narrativa em produzir as dimensões da cultura histórica, em seu fundamento antropológico, durante o processo de ensino, maior será a adesão dos alunos e maiores serão as chances de um aprendizado significativo.

Durante o desenvolvimento da aula, o docente avalia a receptividade e compreensão potencial de seus alunos, remodelando o conteúdo estético da aula em observação às demandas e percepções advindas da turma, em nível de interesse, acompanhamento da narrativa, atenção aos conteúdos, perguntas, silêncio. Assim como a vida estrutura a coerência entre as dimensões de sentido histórico, as relações dialéticas e dialógicas presentes na sala de aula. As experiências, memórias e contextos sociais variados mobilizam e são mobilizados pelas carências de orientação e as necessidades de aprendizagem escolares. Nesse quadro de possibilidades os interesses e demandas comuns vão habilitando produções estéticas em mediações aos processos de ensino-aprendizagem. O diálogo entre professor e alunos, dúvidas, problemas, discordâncias, crenças e sentimentos, reequacionam dentro dos conteúdos escolares, ou mesmo das próprias carências de orientação discentes, a produção estética da aula, processos que decorrem em igualdade de ação das condições elementares da História.

Constatamos a dificuldade em constituirmos modelos metodológicos precisos em relação à produção estética da aula, dada a fluidez e potencialidade diversa no enredamento do conteúdo. De outra forma, a utilização da consciência histórica e a decomposição da matriz disciplinar apontam para a similitude construtiva do pensamento histórico, permitindo uma análise comparativa e propositiva em relação à pesquisa educacional no que toca à didática da História e à produção estética da aula, pois acreditamos que o elemento integrador da consciência histórica no ensino de História é a didática da História.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: considerações possíveis

Como em qualquer caminhada existe um percurso, em cujo final aquele que por ele anda diferente se torna, e nesse sentido, esperamos que nossa pesquisa tenha se enriquecido em sua trajetória, podendo contribuir com o campo do ensino e da educação histórica. A proposta de uma pesquisa sobre as Diretrizes Curriculares de História do Paraná e suas relações com o ensino encaminhou-se em direção a um estudo sobre a didática e metodologia de ensino escolar da História, a partir de uma abordagem ‘estética’, o que convencionamos chamar de ‘produção estética da aula’. A proximidade do problema da pesquisa exigiu análises, reflexões e discussões direcionadas sobre o campo curricular, a sociologia da educação, história da educação brasileira, biografias docentes e teóricos do campo da Educação, História e Ciências Sociais. O próprio corpo da pesquisa enseja esse trajeto, os problemas do conhecimento, sua discussão e suas respectivas possibilidades resolutivas.

No intuito de responder as questões e problematizações iniciais, pautamo-nos em abordar o currículo em sua constituição histórica, mais especificamente a partir das discussões surgidas no Instituto de Educação da Universidade de Londres, no final do século XX, momento em que a Sociologia da Educação se torna um campo específico de estudos em ascensão. Em termos históricos, segundo Sacristàn (2013), o currículo selecionou o conhecimento a ser ensinado, como também autorizou sua constituição como conhecimento escolar. Permitiu o desenvolvimento de seriações cognitivas equivalentes à idade escolar, melhorando significativamente o ensino e seu processo avaliativo, criando universos qualitativos distintos do conhecimento e uma própria cultura escolar. No desenvolvimento histórico do currículo, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, a cultura escolar se contrapôs criticamente às visões tradicionais e positivistas da educação, promovendo uma verdadeira revolução do campo educacional, forçando a mudança dos modelos e orientações de ensino.

As mudanças educacionais gradualmente se transformaram em políticas sociais de ação e transformação, repletas de intencionalidade, superando a visão singular e estritamente técnica do processo escolar. Exemplo significativo dessa condição pode ser claramente percebido nos contextos contemporâneos da educação brasileira, acerca da universalização da educação pública, da variedade de pensamento produzido nos contextos escolares e de um poderoso processo de transformação da cultura, da política e das estruturas sociais, não sem reações. Os contextos sociais e as relações interpessoais invadiram as escolas, permitindo a adesão dos conteúdos disciplinares do conhecimento escolar à vida, ao cotidiano e às

expectativas sociais, dando sentido ao que é ensinado. Junto a esse processo de mudança o próprio campo curricular e a formação dos professores se modificaram e foram ampliados em todas as direções. Não diferentemente a crescente institucionalização do currículo em suas legislações, regulamentações e exigências burocráticas redimensionaram e reconfiguraram sua constituição e seu campo de estudo. Infelizmente, para Goodson (2013), parte significativa dos estudos curriculares fita exclusivamente os aspectos burocráticos e institucionais do currículo, sem uma preocupação com os contextos sociais de produção e reprodução do conhecimento.

Em relação aos estudos das propostas curriculares nacionais e seus respectivos currículos, observando as dificuldades em se estabelecer critérios de pesquisas que superassem o formalismo curricular, desenvolveram-se abordagens ligadas às concepções filosóficas presentes nos documentos de ensino e nas práticas pedagógicas, dada a relação assíncrona entre currículos e práticas de ensino, seja como reação ou superação (SAVIANI, 2013). Em resultado, os modelos educacionais brasileiros, sobretudo a partir dos governos republicanos, reproduziram um quadro sistêmico de desinvestimento, elitização educacional e descontinuidade sucessiva, em relação às propostas curriculares e modelos de ensino. Somente a partir da redemocratização nacional nos anos de 1980, um profundo processo de reformulação curricular suscitou o desenvolvimento de grupos de pesquisa em diversas universidades do país, com significativas implicações metodológicas no ensino, materializadas na crítica ao ‘conteudismo’ curricular e na possibilidade de aproximação das políticas educacionais às questões sociais (KRAMER, 1997).

O caráter formal burocrático do currículo oficial distanciou-se das práticas pedagógicas e do cotidiano escolar, presente no currículo real das escolas. Entretanto, a convergência dos ‘currículos’ se faz necessária em termos médios de aproximação, pois não se desenvolve um processo de escolarização sem uma estrutura legal/administrativa, como também não se produz conhecimento sem a práxis do ensino. Torna-se importante, segundo Goodson (2008), que as metodologias de pesquisa se apropriem dos processos e práticas escolares e da condição biográfica docente, em direção às reflexões curriculares e não o contrário. Nesse sentido o distanciamento do currículo oficial do currículo real deve ser superado, criando-se uma integração entre os aspectos legais e práticos do conhecimento, evitando os extremos de um relativismo abstrato dos documentos oficiais e a determinação concreta do ensino. Outra questão que se sobrepõe aos contextos educacionais são os processos de produção e especialização do conhecimento científico, pois ao atenderem a racionalização científica, distanciam-se dos contextos sociais e escolares. “Na verdade, se

tivéssemos de apontar uma das áreas mais negligenciadas pela intelectualidade educacional, esta seria exatamente o estudo crítico da relação entre as ideologias e o pensamento e a prática educacionais[...]” (APPLE, 2006, p. 47).

Dessa condição, a valorização das práticas cotidianas, das experiências docentes e das biografias profissionais, torna-se fundamental para a compreensão do campo escolar, notadamente pela mudança significativa do perfil profissional docente no Brasil (ARROYO, 2011). Na mesma direção, as pesquisas educacionais devem desenvolver abordagens mais singularizadas com as escolas, distanciando-se de contextos educacionais amplos e análises hegemônicas. As práticas e estratégias de ensino desenvolvidas e utilizadas por nossas professoras e professores respondem às necessidades e carências da sala de aula em contextos metodológicos autorais.

Ante as dificuldades de aplicação do conhecimento da ciência da História, em termos didáticos apreensíveis, os professores são atraídos pela ‘gravidade’ da experiência e do fazer da prática. Esse processo acaba por limitar sua condição de produtor de conhecimento, direcionando sua capacidade de reflexão para os processos didáticos e metodológicos. Uma saída resolutiva formidável para as questões ligadas ao ensino da História, em seu distanciamento do conhecimento científico, repousa na incorporação de uma ‘educação histórica’ sobre o conhecimento histórico escolar, tendo em vista o vínculo fundamental da didática da História para com a teoria da História (RÜSEN, 2010; 2015).

Outra questão, talvez pouco observada no campo educacional, diz respeito aos tipos e modelos distintos de currículos, que emergem de políticas e práticas educacionais e da incorporação curricular de demandas sociais. Corre-se o risco do esvaziamento dos conteúdos científicos, da cultura letrada e do saber sistematizado dentro da escola, em meio à sucessão e sobreposição curricular e de dinâmicas curriculares, que se distinguem pela adoção da ideia de projeto, exemplarmente os currículos baseados em projetos (SAVIANI, 2016). Também pouco observada e discutida é a ideia de conflito dentro da escola, onde os consensos construídos acabam por mascarar os problemas dissonantes, criando uma perspectiva falsa de equilíbrio, mascarando a realidade e postergando uma percepção resolutiva.

A ‘ausência’ do conflito dentro da escola deriva da direção dada aos conteúdos disciplinares e à vivência escolar; o conhecimento científico é ensinado e assimilado sem qualquer contraposição ou crítica, construindo-se uma falsa consciência sobre os saberes e as relações sociais desenvolvidas, primeiro dentro da escola, e posteriormente na sociedade. Necessariamente devemos buscar desenvolver os conteúdos escolares e cognitivos, abordando a ideia ou os contextos de geração do conflito, e não, evidentemente, para transformar a

escola em lugar de disputa, mas para que o conflito em seu processo reflita a realidade vivida e assim seja introduzido nas relações de aprendizagem e na própria vida. Objetivamente busca-se romper com uma idealização estável e concordatária das relações de ensino e de aprendizagem. (APPLE, 2006)

Na construção do processo de curricularização brasileiro, outras formas de relação e conhecimento foram produzidas, ou é sua própria contramedida, exigindo que as análises do campo educacional escapem à determinação, dualismo ou singularização. Abordagens multiperspectivadas nos campos da Antropologia, Sociologia da Educação e da própria Pedagogia, em suas variantes e aproximações, contribuem com a possibilidade de percepção dos processos de mudança que a escola, a educação brasileira e o tipo de conhecimento escolar bem vivenciaram nos últimos 30 anos.

Em termos de resultado a cultura escolar exemplifica e instrumenta os meios e as condições de compressão e análise do que muda e do que permanece no campo escolar. A importância dos diagnósticos da educação é considerável e tem na cultura escolar o lugar de definição e ação. Por outro lado, a possibilidade de desenvolvermos prognósticos dos processos escolares pouco se desenvolveu, em medida, dadas as constantes alterações e mudanças curriculares, comprometendo a possibilidade de um campo investigativo propositivo da educação. Comparativamente, salvos seus limites, a pouca importância dada aos currículos e à valorização das práticas metodológicas de ensino pelos professores entrevistados equivale, em realidade inversa, aos limites vivenciados pelos pesquisadores do campo da educação.

Parece-nos que as incertezas e sucessões da educação legam aos educadores e pesquisadores posições em geral reativas, não à toa, a grande dimensão dos estudos da história da educação. Parte dessa equação, segundo Young (2010), decorre da incapacidade da Sociologia da Educação de produzir sínteses explicativas, dado o relativismo educacional, as tendências do campo e a relação incidente do mercado com os projetos educacionais. Na direção de uma solução para as questões contemporâneas da educação, vem se desenvolvendo uma abordagem investigativa para a educação baseada na perspectiva sociorrealista, integrando a epistemologia do conhecimento, história educacional e as perspectivas e condições de aprendizagem dos alunos.

Um marco na história curricular brasileira foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a criação de uma estrutura curricular legal para todo o país. Buscavam unificar os diversos projetos educacionais, inserindo a defesa dos direitos humanos e universais dentro do currículo, integrada aos conteúdos educacionais, no que ficou

conhecido como ‘temas transversais’. Em desdobramentos o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sob a Lei 10.639/2003. Na mesma direção aprovou-se em 10/03/2008 a Lei n. 11.645, estipulando a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história indígena nacional. Leis educacionais específicas naturalizaram as discussões étnico-raciais e a diversidade social brasileira dentro das escolas e nas casas de nossos alunos. Os avanços da legislação educacional inseriram elementos e relações do cotidiano e da história, que impactaram fortemente os conteúdos e metodologias de ensino, de forma positiva, suscitando também reações e uma forte polêmica sobre a validade dessas políticas sociais e seu alcance.

Problemas de ordem considerável também se cristalizaram através dos PCNs, em sua concepção educacional pragmática e na perspectiva de ‘competência’. A ideia de transversalidade e de integralização de conteúdos disciplinares para a formação cidadã não se constituíram em equivalência às metodologias de ensino necessárias, gradualmente o descompasso e a disciplinarização do conhecimento distanciaram os professores dos temas transversais. Em relação aos conteúdos da História, Schmidt (2009) aponta para os problemas das categorias do conhecimento ligadas às competências de aprendizagem, por não se constituírem em formas específicas do processo de desenvolvimento do conhecimento histórico. Nossas alunas e alunos desenvolvem compreensões históricas ao relacionarem experiências sociais próximas, portanto comprehensíveis em seus próprios termos, aos conteúdos históricos de forma significativa.

Analizando o contexto de produção das Diretrizes Curriculares de História do Paraná (2004), durante o governo de Roberto Requião (2001–2009), articulou-se a crítica neoliberal presente nas concepções de ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais e suas consequências. Além de uma perspectiva histórico-crítica, a proposta do currículo paranaense defendia a participação docente em sua construção, mas apesar de uma movimentação inicial nesse sentido, não diferentemente reproduziu o caráter centralizador e impositivo dos documentos de ensino no Brasil. Entretanto contribuições surgiram do referido currículo, ao estabelecer uma variedade de concepções teóricas para o ensino de História, seja a Nova História, a História Cultural e a Nova Esquerda Inglesa. Significativamente o maior avanço do documento se encontra na utilização de um teórico do ensino da história, advindo do próprio campo da História, notadamente o pensamento de Jörn Rüsen, rompendo com a vinculação do ensino de História ao campo pedagógico ou psicológico, criando perspectivas e concepções de aprendizagem dentro e pelo próprio pensamento da História.

Em relação à cultura escolar e à cultura histórica existe uma convergência em suas direções e distintas origens. Para Forquim (1993), a cultura escolar é o resultado de um ‘espírito cultivado’, uma capacidade de avaliação/ação inserida no tempo e nos contextos humanos, próxima à transmissão cultural escolar. Esse processo se replica pela observância e reconhecimento de um patrimônio cultural escolar presente e mediado em todos os lugares e dimensões do ensinar; mesmo em termos de tradição, a transformação do campo escolar lhe é inerente e incidente. No pensamento de Rüsen (2015) a cultura histórica é resultante da integração prática e intencional das experiências e expectativas dos indivíduos em seus contextos sociais, já que se apresenta extremamente necessária à adequação das intenções de agir com as conformidades do tempo. Nesse sentido também a cultura histórica se torna um componente pedagógico extremamente pertinente à subjetivação e compreensão dos processos educacionais. Em resultado, a convergência dos universos culturais escolares e históricos às relações de significado e compreensão se torna mais objetiva e comprehensível em termos cognitivos e de experiência.

Dentro da convergência da cultura escolar com a cultura histórica é que identificamos o lugar da criação estética da aula, entendida como um processo de integração e progressão cognitiva/explícata. Nossas professoras e professores idealizam antecipadamente uma base estética de suas aulas, articulam e congregam dimensões distintas do conhecimento histórico, observando o conteúdo didático, historiográfico, fontes, linguagem, capacidades cognitivas das turmas, afetividade e nível de resposta, juntos aos contextos da escola e das comunidades imediatamente inseridas. Além da amplitude de possibilidades, a reelaboração didática dos elementos integradores do conhecimento histórico, em suas variedades, tornam-se estratégias adequadas de ensino aos alunos. Sobretudo, por serem avaliadas em termos de aceitação/compreensão pelos alunos e alunas no contexto explicativo da aula desenvolvido pelo docente e se adequarem às carências de orientação da vida prática (SCHMIDT; MARTINS, 2016).

A relação da estrutura de sentimento (WILLIAMS, 1972) e a economia moral (THOMPSON, 2012) são apropriadas em um sentido didático e relacional entre as formas culturais e as estruturas comprehensivas e significativas das sociedades, que para nós em relação ao conhecimento social e científico são mobilizadas e integradas didaticamente por nossos professores. Precisamos considerar que conhecimentos e comprehensões são significados repletos de moralidade, inferindo sobre os sentimentos individuais em sua relação com a vida em todos os sentidos. Infelizmente o conhecimento científico também o histórico (RÜSEN, 2015), ao emancipar-se do conhecimento comum, desincorporou

qualidades e emoções, retirando aspectos fundamentais da condição humana. Nesse sentido, o racionalismo do conhecimento científico se tornou um constitutivo do próprio conhecimento, onde a apresentação do campo científico em sua forma desenvolvia naturalmente sua inteligibilidade em todos os sentidos.

É evidente que o pensamento de Raymond Williams e Edward Palmer Thompson não se vinculam ou emergem diretamente do campo educacional; todavia, fazem-no de maneira formidável em relação à história cultural. As pesquisas de Williams em relação à materialização semântica cultural permitiram o desvelamento dos processos culturais como determinantes e não determinados nos processos de interação social. Os conceitos de possibilidade interpretativa das obras e publicações de uma época vinculava-se em condições e perspectivas, que faziam reconhecer a importância da linguagem em suas significações, mais que meras palavras, os contextos culturais eram determinantes das formas de pensar de uma época, pois traduzem ações em palavras. Thompson, ao pesquisar as formas e práticas culturais tradicionais, desenvolveu o conceito de economia moral, uma condição e expectativa relacional, que buscava nos cotidianos imediatos as similitudes das consciências sociais em suas práticas cotidianas. Para nós a ideia de estrutura de sentimento e economia moral, categorias do campo histórico, é em menor grau e metodologização um atributo natural não científico dos indivíduos em sociedade, contribuindo na compreensão do cotidiano e suas significações.

A perspectiva tomada do termo estética passa pela apreensão do sensível ou estesiologia, entendimento que aproxima a utilização de constructos imagéticos, simbolizações e o entendimento perceptivo individual em condições pré-ativas. A dimensão estética permite o desenho cognitivo da informação em esboços imaginativos, onde as condições de compreensão fundem imagens às referências narrativas do discurso de simbolização. Nas aulas, os discursos científicos são modelados em termos estéticos/didáticos, onde a imaginação referencial vai encadeando contextos comparativos diversos, noções e possibilidades de explicação narrativa comprehensiva aos alunos, numa dinâmica fortemente sustentada pela experiência. Ao contarmos uma história, desenvolvemos sua narrativa linguística em paralelo a uma narrativa visual ou imaginativa, ambas precisam apresentar plausibilidade entre si, dentro das condições de aprendizagem da turma, em observância aos conteúdos da aula.

Constatamos que apesar das dificuldades de definição e precisão das etapas e dinâmicas de produção estética da aula, nossos professores demonstram um manejo adequado e funcional da relação do conteúdo historiográfico com a didática de ensino. A experiência

docente desenvolve uma crescente capacidade e domínio narrativo, que naturalmente amplia as condições de entendimento estético, pois o processo imagético preexiste em termos conscientes e cognoscentes nos indivíduos. Portanto, a experiência profissional adquirida e desenvolvida nas salas de aula qualifica e dimensiona o uso estético da narrativa histórica. Todavia, o desenvolvimento de metodologias de ensino fortemente baseadas na experiência enseja uma significativa dificuldade dos professores em se apropriar dos referenciais teóricos e metodológicos do currículo oficial. A falta de formações continuadas efetivas e periódicas nas escolas, somada às frequentes mudanças curriculares, contribuem para o distanciamento docente das questões estruturais do currículo e uma crescente valorização das práticas escolares.

Dadas as diversas realidades presentes nas escolas, buscamos identificar nas entrevistas docentes elementos qualificadores, distintivos e explicativos das condições de ensino dos conteúdos de História. Em meio às impressões das professoras e professores, durante as fases de entrevistas, construímos um modelo referencial que permitiu objetivar algumas práticas e metodologias docentes, imediatamente reativas e ligadas ao cotidiano escolar. As questões estruturadas corresponderam a seis campos específicos que, em geral, se relacionam mutuamente, dada a dinâmica do trabalho escolar. Os campos: 1) Universo do conhecimento, 2) Sucessão e sobreposição curricular, 3) Formação universitária e continuada, 4) Livro didático, 5) Infraestrutura escolar e 6) Carreira docente evidenciam a percepção dos professores da realidade escolar imediata e apresentaram significativa contribuição no desenvolvimento da pesquisa, corroborando com autores como Goodson (2008) e Tardif (2014) em relação à importância e significância das biografias profissionais docentes.

Da análise dos campos e atividades docentes, constatou-se que a maioria desenvolve as seguintes práticas e reflexões no ensino e na aprendizagem: 1) desenvolvem o planejamento anual coletivamente; 2) consultam os projetos político-pedagógicos do colégio e o currículo oficial; 3) desenvolvem uma coerência estrutural dos conteúdos; 4) usam fontes e linguagens de ensino diversas; 5) contextualizam e relacionam conteúdos; 6) usam o livro didático; 7) têm na experiência forte componente de ensino; 8) observam os contextos sociais dos alunos e 9) desenvolvem perspectivas multidisciplinares em suas aulas. Os quesitos indicam e evidenciam as formas, condições e preocupações docentes presentes em suas aulas, mas denotam em evidência seu caráter metodológico e pragmático. Pontualmente, parte das preocupações dos professores refere-se à desvalorização da carreira do magistério, às mudanças nas cargas horárias da disciplina de História, à diminuição do percentual da hora-

atividades, a políticas de desinvestimento, dentre outras, criando um quadro de insegurança e um sentimento de abandono.

A sala de aula como espaço da ‘consciência possível’, categoria desenvolvida por Goldmann (1972) buscou estabelecer uma relação comparativa e metodológica dos comportamentos sociais em relação às práticas individuais aceitas, em termos perceptivos de consciência e práticas culturais em realidade. Nesse sentido, os mecanismos de ação e adequação comportamental individual têm sua condição e alcance medidos pelo máximo consciente possível, ou seja, as pessoas agem com e pelas relações e atributos sociais aceitos, pois reproduzem elementos interpessoais de aceitação e conformidade. Assim também sua inadequação, seja através do desconhecimento ou da própria vontade. Esse processo social, também o ensino, gera uma ‘medida’ ou condição suficiente de compreensão/adequação utilitária nas relações cotidianas. O conceito de consciência possível, em realidade é a tomada de consciência do conhecimento em adequação às necessidades, carências e exigências da vida. Nossos professores, em suas aulas utilizam-se da condição reflexiva e adaptativa da consciência possível para desenvolver seu trabalho e suas relações profissionais, pois tudo é colocado em perspectiva e em possibilidade ao que socialmente se apresenta adequado. Esse processo consciente é apropriado, pela linguagem e pela didática docente, em níveis reflexivos conscientes antecipando a adequação possível, em ação aos fins desejados e mais detidamente à produção estética didática dos conteúdos históricos.

O resultado do trabalho docente e a construção do conhecimento, ainda que observadas as condições éticas de sua criação, produzem notadamente contextos hegemônicos, repletos de significação e intencionalidade. A compreensão das relações sociais e políticas dentro da escola exige um posicionamento e contribui para os processos de mudança social. No pensamento de Gramsci a hegemonia se desenvolve pelas relações ideológico-culturais que têm na educação um lugar privilegiado para a realização, como para o controle, dadas as condições de produção e reprodução do conhecimento. Em decorrência, nossos professores contribuem significativamente na construção dos processos hegemônicos como intelectuais, já que as relações de ensino são processos de aprendizagem voltados para fora da escola, em contato e relação direta com a sociedade. Muitos dos conteúdos disciplinares e as próprias questões da vida são, ou se tornam objeto do conhecimento escolar, mudando realidades e visões de mundo. Em consequência e de forma reativa os controles e tentativas de silenciamento da educação brasileira e de seus profissionais vêm se apresentando, infelizmente de forma significativa e continuada, reconhecendo na escola seu papel hegemônico.

A relação da produção estética da aula com a matriz do pensamento de Jörn Rüsen se desenvolve ao redor da premissa de que tanto os conhecimentos científicos da História, como seu conhecimento didático escolar mobilizam integralmente os fatores de produção do pensamento histórico, sejam as ideias, métodos, formas, funções e interesses em suas inter-relações. As origens comuns desses conhecimentos históricos permitem a utilização comparada e crítica dos processos constitutivos do pensamento histórico nas ciências e no ensino. Notadamente a didática do ensino da História se utiliza dos próprios constitutivos e características da História para sua produção; as carências de orientação da vida prática e as gerações de sentido produzidas no pensamento histórico são compartilhadas nos interesses da pesquisa e do ensino. O conhecimento histórico deve transformar-se em compreensão apropriada e contextualizada por nossos alunos, respondendo aos interesses, sentidos e conformidades da vida.

Toda a criação estética da aula parte da didática do ensino de História, que por sua vez parte do conhecimento histórico, ou a ele está diretamente relacionada, reproduzindo as exigências, condições e finalidades do devir histórico, e precisam ser percebidos como práticas distintas e diferentes da ciência da História e do ensino tradicional da História. A didática da História necessita desenvolver o próprio campo de reflexão e pesquisa (RÜSEN, 2015), sem com isso reproduzir a segmentação e distanciamento do produto científico da história do seu conhecimento didático escolar. Pesquisar as práticas didáticas de ensino e suas metodologias se torna fundamental no sentido de percebermos como os conteúdos da ciência da História se transformam em conhecimentos escolares e como esse processo se desenvolve. A utilização dos termos didática e metodologias de ensino no campo da História precisam ser decompostas, percebidas em suas formas, estruturas, modelos e desenvolvimento, a fim de que as condições de produção do conhecimento escolar, compreendidas, possam melhor habilitar o estudo sobre os processos do ensino escolar de História.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

APPLE, Michael Whitman. **Conhecimento Oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.

APPLE, Michael Whitman. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael Whitman; BURAS, Kristen L. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Reformulação Curricular nas escolas Públicas do Paraná. In.: PARANÁ, **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná**: Versão preliminar. Secretaria de Estado da Educação SEED. Curitiba: Imprensa Oficial, 2003 p. 03-06.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González. **Educador em diálogo com nosso tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2^a ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10^a ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BELLIGNI, Silvano. Hegemonia. In.: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 12^a ed. Brasileira: Editora da UNB, 2004. p. 579-581.

BENITO, Agustín Escolano. El manual escolar Y la cultura professional de los docentes. **Revista Tendencias Pedagógicas**, v.14, p. 169 -180, 2009.

BERTUCCI, Liane Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Edward P. Thompson:** história e formação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BOTO, Carlota. Escola pública. In: GIOVANNI, Geraldo Di; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de Políticas Públicas.** 2ª ed. São Paulo: Editora da Unesp; Fundap, 2015, p. 309-314.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a Educação Básica. DF: MEC, 1996

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais** para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística IBGE. **Relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD.** Brasília: DF: IBGE, 2011.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

BRASIL. **Secretaria da Educação Fundamental.** Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado:** por uma teoria materialista da filosofia. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1990.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas.** São Paulo: Edusp, 2015.

CARDOSO, Ciro Flamaron, VAINFAS, Ronaldo (Org.) **Os domínios da história:** ensaios de teoria e metodologia. Rio de janeiro: Campus, 1997.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CERRI, Luis Fernando. Construção curricular como educação de professores – o caso das Diretrizes Curriculares Estaduais de História no Paraná. In: CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e educação**. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

CERRI, Luis Fernando. Diretrizes Curriculares Estaduais – História: legitimidade, autonomia docente e currículo oculto. In: MOLINA, Heloísa Ana; CERRI, Luis Fernando; TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino; GONÇALVES, Nádia Gaiofatto. **Ensino de história e educação: Olhares em convergência**. Ponta Grossa: UEPG, 2012.

FILMER, Paul. A estrutura do sentimento e das formações sócio-culturais: o sentido de literatura e de experiência para a sociologia da cultura de Raymond Williams. **Revista de Estudos Sociológicos**, Araraquara, v 14, n 27, p 371-396, 2009.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRONZA, Marcelo. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. 2012. 465f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

FRONZA, Marcelo. **Entrevista sobre a construção das Diretrizes Curriculares de História do Paraná**, realizada em abril de 2018.

GOLDMANN, Lucien. **A criação cultural na sociedade moderna**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

GOLDMANN, Lucien. **Crítica e dogmatismo na cultura moderna**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1973.

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

GOLDMANN, Lucien. **Epistemologia e filosofia política**. Lisboa: Editora Presença, 1978.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Revista Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação**, v.12, n.24, p.149-161, 2002.

GOODSON, Ivor Frederick. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor Frederick. **Curriculum: teoria e história.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere - Introdução ao Estudo da Filosofia. A filosofia de Benedetto Croce.** v. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da história ensinada.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história.** 13^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2003.

JACQUET-FRANCILLON, François. Cultura Escolar. In: VAN ZANTEN, Agnès. **Dicionário de Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo.** São Paulo: Forense Universitária, 1995.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Revista Educação & Sociedade**, v. 18, n. 60, p. 15-35, 1997.

KUENZER, Acácia. Z. **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6^a. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa.** Fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Org.). **Dicionário gramsciano.** São Paulo: Boitempo, 2017.

LLOYD, Christopher. **As estruturas da história.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (org.) **Curriculum: Políticas e Práticas.** 10^a ed. Campinas: Papirus, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Curriculum: campo, conceito e pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 2017.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.) **Curriculum, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO. 2003.

NODA, Marisa. **A elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do estado do Paraná – História:** uma análise sobre a participação dos professores. 2014. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

OLIVEIRA, Sandra Regina de. Formação continuada de professores na área de história no ensino fundamental: um processo, vários focos, múltiplas temporalidades. In.: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. **Espaços de formação do professor de história.** Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 217-239.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** História. Secretaria de Estado da Educação – SEED. Paraná, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Superintendência de Ensino. Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes curriculares da rede de educação básica do estado do Paraná – Ensino Fundamental História.** Curitiba: SEED/SUED, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Superintendência de Ensino. **Diretrizes curriculares para o ensino de história nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.** Curitiba: SEED/SUED, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Texto Aberto.** Curitiba: SEED, 2004.

PIAGET, Jean. La epistemología de las relaciones interdisciplinares. In: APOSTEL, L.; BERGER, G.; BRIGGS, A.; MICHAUD, G. (orgs.). **Interdisciplinaridad:** Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1979.

PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.** “Heurística”. Disponível em <<https://dicionario.priberam.org/heurística>>. Acesso em 12 fev. 2018

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogénica relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (Orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: Teoria da história os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. (Comp). La Sustantividad educativa de los contenidos: algunas obviedades que, al parecer, no lo son. In.: SACRISTÁN, José Gimeno. **Los contenidos una reflexión necesaria**. Madri: Ediciones Morata, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Demerval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. v.6, n.2, p. 213-232, 2008.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base nacional Comum Curricular. **Movimento – revista de educação**, Universidade Federal Fluminense, v. 3 n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. **Revista de Educação**, PUC-Campinas/SP, n. 24, p. 7-16, junho, 2008.

SCHLESENER, Anita Helena. Hegemonia e cultura: a dimensão política da educação e a formação escolar em Antonio Gramsci. **Revista Novos Rumos**. v.50, n.2, p. 1-11, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender história**: Perspectivas da educação histórica. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende. (Orgs.) **Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história.** Curitiba: W. A. Editores, 2016.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZZELLI, César *et al.* **Questões de Teoria e Metodologia de História.** Porto Alegre: UFRGS, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17^a ed. Petrópolis: Vozes 2014.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária Inglesa:** A árvore da Liberdade. Vol. I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária Inglesa:** A força dos trabalhadores. Vol. III. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária Inglesa:** A maldição de adão. Vol. II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Copydesk, 2009.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em Comum:** estudo sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Edward Palmer. **Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

WILLIAMS, Raymond. **A política e as letras.** São Paulo: Editora UNESP, 2013.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo.** São Paulo: Editora Unesp, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **La larga Revolución.** Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión, 2003.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras – chave:** um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Política do modernismo.** São Paulo: Editora Unesp, 2011.

YOUNG, Michael F. D. **Conhecimento e currículo:** do sócioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto, Portugal: Porto Editora. 2010.

ZANTEN, Agnès Van. (Coordenadora) **Dicionário de Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes 2011.