

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PEDRO PAULINO DA SILVA

**A RESISTÊNCIA AO CURRÍCULO DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO
PRESCRITO PELA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO
ESPÍRITO SANTO**

**VITÓRIA
2014**

PEDRO PAULINO DA SILVA

**A RESISTÊNCIA AO CURRÍCULO DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO
PRESCRITO PELA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO
ESPÍRITO SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvana Ventrone

VITÓRIA
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Silva, Pedro Paulino da, 1960-
S586r A resistência ao currículo de história para o ensino médio prescrito
pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Espírito Santo /
Pedro Paulino da Silva. – 2014.
175 f. : il.

Orientador: Silvana Ventrím.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Currículos. 2. Ensino médio. 3. História (Ensino médio). 4.
Professores – Currículos. I. Ventrím, Silvana. II. Universidade Federal
do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

PEDRO PAULINO DA SILVA

A RESISTÊNCIA AO CURRÍCULO DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO PRESCRITO PELA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

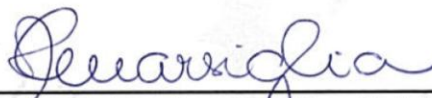
Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovado em 24 de abril de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA



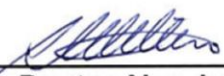
Professora Doutora Silvana Ventorim
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Ana Carolina Galvão Marsiglia
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Alex Jordane de Oliveira
Instituto Federal do Espírito Santo

Dedico a

Verônica, a quem confiei para minha companheira e esposa, por caminhar comigo e me fortalecer. Obrigado pelo estímulo para que este projeto se realizasse.

Victória Augusta e Emanuele Augusta, as grandes vitórias de minha vida nos últimos dezoito anos, a quem peço desculpas pelas ausências e falta de carinho no percurso deste mestrado. Agradeço a Deus por elas existirem.

MEUS AGRADECIMENTOS

À doutora Silvana Ventrone, minha orientadora, pela competência, carinho e segurança na orientação desta produção.

A minha mãe, Júlia, e a meu pai, Antonio (*in memoriam*), por terem sido o elo entre o Criador e minha existência neste mundo.

A Antônio, João, Demerval e Sebastiana, por terem disponibilizado suas casas e todo carinho no decurso desta caminhada.

À Angélica (*in memoriam*), por ter sido a mãe da mulher a quem escolhi e confiei para ser minha companheira.

A meus irmãos e irmãs, que, mesmo de longe, oraram e torceram para que este momento se concretizasse.

A todos os professores do PPGE, pelo estímulo, ensinamentos e segurança durante o mestrado.

A todos os funcionários do PPGE, pela simpatia e acolhida nas horas que foram necessárias.

À doutora Eliza Bartolozzi Ferreira e ao doutor Wagner Santos, que compuseram a banca de qualificação e defesa desta dissertação contribuindo grandemente para seu enriquecimento.

Ao doutor Alex Jordane de Oliveira que gentilmente aceitou integrar a banca de defesa desta dissertação.

A todos os professores e professoras do Brasil, que apesar de muitas adversidades continuam acreditando na educação como propósito de transformação de vidas.

À comadre Aline, por ter estado presente e protegido nossas filhas nos momentos de nossa ausência.

À Capes e à Universidade Federal do Espírito Santo, pelos auxílios concedidos.

A Deus, de quem provêm minha força.

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
CBC	- Currículo Básico Comum
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	- Conselho de Educação Básica
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CPDS	- Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável
D	- Doutorado
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EDUC	- Educação
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FAFI	- Faculdade de Filosofia Ciências e Letras “Madre Gertrudes de São Jose”
FUNDEB	- O <i>Fundo</i> de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GESTRADO	- Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GT	- Grupo de Trabalho
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
M	- Mestrado
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MMA	- Ministério do Meio Ambiente
NSE	- Nova Sociologia de Educação

PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	- Plano de Desenvolvimento Escolar
PNUD	- Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento
PROMED	- Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PUC/SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RA	- Reunião Anual
SEDU	- Secretaria de Estado da Educação
SRE	- Superintendência Regional de Educação
SP	- São Paulo
TDBEEB	- Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil
UFES	- Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
USP	- Universidade de São Paulo

Defender a conveniência de um currículo comum e compreensivo para a formação de todos os cidadãos não pode supor de modo algum impor a lógica didática da homogeneidade de ritmos, estratégias e experiências educativas para todos e cada um dos alunos/as. Se o acesso destes à escola está presidido pela diversidade, refletindo um desenvolvimento cognitivo, emocional e social evidentemente desigual, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e intercâmbios sociais, prévios e paralelos à escola, o tratamento uniforme não pode supor mais do que a consagração da desigualdade e injustiça de sua origem social. (GÓMES, 2007, p. 23)

RESUMO

Esta pesquisa analisou a resistência ao currículo de História para o ensino médio prescrito pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu) em 2009, para ser desenvolvido em sua rede de ensino pelos professores dessa etapa da educação básica. Seu objetivo foi investigar as causas de resistências assentadas ao documento e identificar a que os professores resistem, por que os professores resistem e como os professores estão materializando sua resistência a ele. Por resistência entende-se o conjunto de práticas exercidas pelos professores que se anunciam sob a forma de oposição, na tentativa de barrar a dominação, de não perder sua identidade. Uma resistência consciente que, apesar de rejeitar, não nega o currículo. Porém, a ele não se submete passivamente, numa posição de quem reivindica sua reelaboração, sua reinvenção. Para fundamentação teórica, ocorreram pesquisas e estudos de produções e conceitos sobre currículo, resistência, ensino médio e suas relações com a educação. O trabalho encontra-se na área de educação, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores. A pesquisa é de cunho qualitativo e amparou-se na abordagem narrativa. Como procedimentos metodológicos, apoiou-se na análise documental e bibliográfica, questionário pré-estruturado, observações e conversas com quatro professoras de História de ensino médio no município de Afonso Cláudio, Estado do Espírito Santo. Com o cotejamento dos dados produzidos, o pressuposto apresentado neste trabalho foi confirmado. Como dimensões geradoras de resistências, ficaram evidenciadas a prescrição, considerando que as professoras ajuízam ser essa uma atribuição delas, junto com a escola; a organização dos conteúdos apresentada pela Sedu; a ausência de linearidade dos acontecimentos históricos; a disposição dos saberes por eixos temáticos; a orientação pelo trabalho interdisciplinar; a desvinculação dos conteúdos de cada série/ano do livro didático; a exigência burocrática com a implantação do currículo. A contribuição do trabalho para a Rede Estadual de Ensino foi a problematização da resistência ao currículo, artefato educacional que pode produzir estabilidades ou tensões entre os sujeitos que o envolvem, podendo ser útil para discussões posteriores. Para as educadoras, o trabalho foi relevante por ter promovido espaço de debates sobre o currículo de História do ensino médio no decurso das conversas na escola.

Palavras-chave: Currículo; Resistência; Ensino Médio; História.

ABSTRACT

This research analyzed the resistances to the History curriculum to the high school prescribed by the State Department of Education from Espírito Santo (Sedu) in 2009 to be developed in its teaching network by the teachers at this stage of basic education. The objective was to investigate the causes of the resistances fixed in the curriculum document and to identify what teachers resist, why they are resisting and how they are materializing their resistances to it. Resistance, means the set of activities carried out by teachers announced in the form of opposition, in an attempt to stop the domination and not lose their identities. A conscious resistance, despite rejecting, does not deny the curriculum. Although, it does not submit passively to it, implies a position to reclaim its reworking, its reinvention. For theoretical context, we discussed concepts and perspectives of the curriculum, resistance, high school and their relations with education. The project is located in the education area, in the research area of Culture, Curriculum, and Training for Educators. The research is a qualitative one and we relied on narrative research as a methodological approach. As methodological procedures, we relied on documents and literature analysis, application of pre-structured questionnaire and observations and conversations with four high school history teachers in the city of Afonso Cláudio, State of Espírito Santo. With the collation of the data produced, the assumption presented in this work was confirmed. As generative dimensions of resistance, were evidenced the prescription, whereas teachers believe this to be their attribution, along with the school; the content organization presented by SEDU; the nonlinearity of historical events; the provision of the knowledge by themes; guidance for interdisciplinary work, the disassociation of the contents of each grade / year in the schoolbook; and the bureaucratic demand with the deployment of the curriculum. The contribution of labor to the State Education Network of resistance was problematization to the curriculum, educational artifact that can produce stability and tension between the subjects involved, and may be useful for further discussions. For educators, the work was relevant for having promoted space for debates about the curriculum of the high school history during the conversations at school.

Keywords: Curriculum; Resistance; High School; History.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 CURRÍCULO: ESCOLHAS, PRESCRIÇÃO E RESISTÊNCIAS – UM POUCO DE NOSSA HISTÓRIA E O INTERESSE PELA PESQUISA..	17
1.1.1 Uma fala inicial.....	17
1.1.2 Os caminhos percorridos: escolhendo e sendo escolhidos.....	19
1.2 ENCONTRO COM O PROBLEMA: ORGANIZAÇÃO, PRESCRIÇÃO E RESISTÊNCIA AO CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO...	21
1.2.1 Por que pesquisar o problema?.....	35
1.2.2 SOBRE A METODOLOGIA.....	39
1.2.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	43
1.2.4 O PERFIL DAS COLABORADORAS.....	44
2 CONVERSAS SOBRE O CURRÍCULO COM BASE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	49
2.1.1 ESTADOS DA ARTE SOBRE CURRÍCULO.....	50
2.1.2 Um olhar sobre os estados da arte/conhecimento.....	61
2.2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA NA REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE.....	63
2.3 A PRODUÇÃO ACADÊMICA NA REVISTA CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS.....	66
2.4 A PRODUÇÃO ACADÊMICA NA CAPES: UMA BUSCA AOS TEÓRICOS CRÍTICOS.....	69
2.5 SOBRE OS ESTUDOS REALIZADOS.....	71
2.5 CURRÍCULO: DISCURSOS POSSÍVEIS.....	74
2.5.1 O currículo: utilidade e conceito.....	74
2.5.2 Teorias tradicionais.....	76

2.5.3	As teorias críticas.....	78
2.5.4	As teorias pós-críticas.....	80
2.6	ONDE NOS SITUAMOS EM RELAÇÃO ÀS TEORIAS?.....	82
3	EM MEIO AOS FINS, OBJETIVOS E REFORMAS DA EDUCAÇÃO, O ENSINO MÉDIO EM EVIDÊNCIA.....	83
3.1.1	Reformas e objetivos do ensino médio.....	86
3.1.2	SITUAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO ESPÍRITO SANTO.....	96
3.1.3	Marcas teórico-metodológicas do Currículo Básico Escola Estadual do Espírito Santo.....	101
4	ENTRE PRESCRIÇÕES E RESISTÊNCIAS: POSSÍVEIS INTERPRETAÇÕES DAS OBSERVAÇÕES E CONVERSAS COM AS COLABORADORAS.....	111
4.1.1	A que as professoras de História do ensino médio resistem?.....	114
4.1.2	Por que as professoras do ensino médio resistem?.....	124
4.1.3	Como as professoras do ensino médio resistem?.....	139
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
	REFERÊNCIAS.....	154
	APÊNDICES.....	163

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem origem no processo de implantação do Currículo Básico Escola Estadual para ser desenvolvido em toda a Rede de Escolas Estaduais do Estado do Espírito Santo do Estado, em 2009.

O documento Currículo Básico Escola Estadual foi elaborado entre 2007 e 2008 e contou com a participação de professores de todas as áreas, tendo sido organizado para todos os níveis do ensino regular por disciplina e série/ano. Com sua introdução nas escolas, observamos que há um movimento de resistência à prática por parte dos docentes de História do ensino médio. Tal resistência ficou mais perceptível significativamente quando, na condição de técnico da Superintendência Regional de Educação de Afonso Cláudio – SRE¹, participamos de reuniões com professores dessa disciplina e em nossas visitas às escolas sob a jurisdição da Superintendência de Afonso Cláudio.

A decisão de pesquisar essa temática ocorre primeiramente pela resistência dos professores em desenvolver a proposta curricular apresentada pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU); em segundo lugar, pelo fato de sermos professores da disciplina História e termos participado do grupo de trabalho formado para organizar o currículo dessa disciplina como professor referência; finalmente, pela participação na equipe da SRE Afonso Cláudio, responsável pela implementação do currículo nas escolas sob sua jurisdição.

Ao nos depararmos com essas resistências e angústias, fomos tomados por algumas inquietações. Afinal, por que o currículo de História é questionado se fora constituído, do nosso ponto de vista, com a finalidade de organizar o trabalho dos professores em sala de aula?

Sabemos que a discussão sobre o tema é bastante complexa, principalmente em tempos atuais em que às escolas estão sendo atribuídas outras funções, senão aquelas de ensinar os conhecimentos universalmente aceitos, em virtude das transformações políticas econômicas e sociais do mundo moderno, o que implica a existência de um currículo que leve em conta essa nova organização educacional sustentada em algumas características, como o

¹ As Superintendências Regionais de Educação (SRE) são núcleos regionais responsáveis pela implementação das políticas educacionais da SEDU nas escolas estaduais dos municípios a elas jurisdicionados. A Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo está organizada em onze Superintendências Regionais de Educação. A SRE Afonso Cláudio tem, sob sua jurisdição, os municípios de Afonso Cláudio, Brejetuba, Conceição de Castelo, Domingos Martins, Laranja da Terra, Santa Maria de Jetibá e Venda Nova do Imigrante.

diálogo, o pensamento complexo, as novas tecnologias, os sentimentos, o consumismo, ou seja, que pondere a vida que está pulsando em cada um dos agentes do processo educativo.

Pesquisas sobre educação têm sido importantes, pois elas procuram desvendar questões de aprendizagem e de relações sociais na escola, como também discutir as questões curriculares. Os estudos de currículo, de forma geral, buscam elucidar como o currículo é desenvolvido nas práticas do dia a dia nas salas de aula, em uma sociedade visivelmente marcada pelo viés capitalista, as escolas apresentam dificuldades em responder aos anseios e às necessidades dos estudantes, o que conduz a críticas sobre essas instituições. Apontadas como lócus que não mobiliza o desejo dos alunos pelo conhecimento, as escolas apresentam-se contraditórias, uma vez que foram instituídas com objetivo de ensinar a todos que nela ingressam, orientando-se pela premissa de que tudo que há para ser ensinado deve e pode ser aprendido.

Nesta pesquisa observam-se problematizações no que se refere ao currículo real, principalmente quando comparadas e relacionadas às novas teorias curriculares, especialmente acerca do ensino de História. Sendo assim, em relação àquilo que acontece nesses espaços, segundo os autores da área do currículo, poucas mudanças efetivaram-se nas últimas décadas. As mudanças nesse sentido configuraram-se em casos isolados de atividades bem-sucedidas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Devido às críticas reiteradas de seus resultados, as escolas têm vivido uma crise de identidade pelos objetivos e finalidades de suas propostas e pelos procedimentos e metodologias utilizadas. Torna-se importante destacar que a íntima relação da educação escolar com o contexto econômico, político, social e cultural, tendo-se em vista que os projetos da escola devem refletir e questionar os anseios da sociedade e que esta também está em crise, tem seus desafios muito mais instigados e problematizados.

Nessa direção compreendemos que o currículo escolar deve estabelecer princípios que possibilitem novos contornos para trilhar os caminhos que orientarão novas relações do homem consigo mesmo, com a natureza, com os outros homens, além de projetos no sentido de construir um mundo mais justo e igualitário. É necessário que a educação escolar esteja dirigida para o desenvolvimento da autonomia, a fim de que os sujeitos escolarizados reflitam como sujeitos produtores da história.

A escolha do tema reflete as crenças na busca de um entendimento da relação entre currículo e ensino, suas influências e determinações no trabalho dos professores e do funcionamento escolar em tempos em que nos deparamos frente a frente com novas propostas curriculares: nesse caso, o Currículo Básico Escola Estadual, especificamente o prescrito para

a disciplina História do ensino médio para as escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo.

Entendemos ser essa pesquisa de relevância acadêmica porque os estudos sobre currículo constituem uma das problemáticas mais complexas na área da educação. Discutir currículo consiste em debater a própria educação, pois, diante de qualquer aspecto que se deseje abordar nesse campo — a prática pedagógica, a política curricular, as questões das diversidades, as representações sobre diversos elementos, a organização escolar —, não se pode negar a eminência de um campo de estudos que se destina a compreender os movimentos de edificação da escolarização e seus significados.

Ela é ainda considerada relevante pelo fato de centrar-se nos estudos de um documento e pela relação dos docentes com o currículo que, ao mesmo tempo, pode promover certa estabilidade nos espaços escolares e igualmente provocar tensões entre os sujeitos que devem, ao modo de analisar dos produtores, desenvolvê-lo nas unidades escolares, como é o caso específico abordado nesta pesquisa. Assim, acreditamos que a produção promoveu e pode promover outros ambientes de discussões que visem ao entendimento entre todas as partes envolvidas, abrindo, desse modo, espaços para outras possibilidades.

A produção é relevante porque, ao mergulharmos no tema, percebemos que tratar de currículo é algo maior do que pensar uma relação de saberes que devem ser ensinados nas escolas, sendo esta uma questão de difícil consenso, principalmente quando esse artefato é produzido fora da escola. Além disso, o trabalho nos possibilitou satisfações além de nossa imaginação e nos pôs em contato com conhecimentos até então desconhecidos e ignorados.

Portanto, esta pesquisa objetivou investigar, na perspectiva dos professores, as causas dessa resistência e identificar a que, por que e como os professores estão resistindo relativamente ao documento Currículo Básico Escola Estadual, especificamente o prescrito para a disciplina História do ensino médio para as escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo.

Para responder ao que propôs, a pesquisa apoiou-se na abordagem qualitativa e adotou como metodologia a abordagem narrativa pela crença de que se pode entender o vivido, o experienciado no complexo do dia a dia escolar quando se tem em análise o currículo prescrito de História. Os procedimentos metodológicos estão apoiados em observações e conversas com professoras da disciplina História do ensino médio — que por opção delas são denominadas de flores (Acácia, Flor de Lis, Hortêncina e Jasmim) — e questionário pré-elaborado. Para sua fundamentação, pesquisaram-se obras e conceitos sobre currículo e resistências e suas relações com a educação e análises de documentos relacionados à educação

no Estado do Espírito Santo. A pesquisa fundamenta-se na área de educação na linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores e está estruturada em quatro capítulos. O cotejamento dos dados obtidos na pesquisa indica que há resistência das professoras participantes.

O primeiro capítulo apresenta fragmentos da história de vida do pesquisador, um histórico de como chegou ao problema de pesquisa, as justificativas para a escolha do problema, o caminho metodológico, a caracterização da escola onde ocorreu a investigação e o perfil das professoras que colaboraram na produção dos dados.

O segundo capítulo aborda a revisão de literatura centrada na produção acadêmica no campo do currículo, com especial atenção para o ensino médio. Procurou-se a compreender o conceito de currículo e fazer a análise das teorias curriculares.

O terceiro capítulo trata dos fins, objetivos e reformas do ensino médio, situa a oferta do ensino médio no Estado do Espírito Santo desde a segunda metade da década de 1990 e analisa a marca teórico-metodológica do Currículo Básico Escola Estadual do Espírito Santo.

O quarto capítulo possui caráter conclusivo em que é situada a pesquisa, são apresentadas as concepções de currículo das professoras colaboradoras nessa produção e a análise das observações e conversas com as professoras colaboradoras sobre a resistência ao currículo de História para o ensino médio estabelecido pela SEDU.

1 CURRÍCULO: ESCOLHAS, PRESCRIÇÃO E RESISTÊNCIAS – UM POUCO DE NOSSA HISTÓRIA E O INTERESSE PELA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos fragmentos de nossa história de vida nos quais traçamos nosso percurso desde o ensino fundamental até nossa entrada no curso de mestrado na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em 2012. Nele expomos ainda o caminho percorrido até o encontro com o problema que nos propusemos pesquisar e a justificativa para estudar a temática. Além disso, tratamos da metodologia adotada para a produção do trabalho, a caracterização da escola e o perfil das professoras que colaboraram com a presente pesquisa.

1.1 Uma fala inicial

Durante muito tempo me disseram
Que a vida é escolha da gente.
Mas tenho aprendido com o mundo
Que às vezes escolhemos a vida
... e que noutras
É a vida quem escolhe pra gente.

Buscando inspiração na fala do personagem interpretado por Woody Allen no filme *Crimes e Pecados* que afirma "Nós somos a soma das nossas decisões", criamos os versos acima para introduzir esse texto pelo fato de eles refletirem, de forma bastante incisiva, nossa trajetória de vida, pois, no decorrer de nossa existência, sempre escutamos falas populares de que a vida é feita de escolha, o que neste momento nos leva a discordar por entendermos que nem sempre podemos escolher a vida que queremos, mas, em determinados momentos, temos de viver a situação que a vida nos oferece numa condição de “pegar” ou “largar”. Isso nos leva a entender que, dependendo de algumas circunstâncias, escolhemos a vida que desejamos e, dependendo de outras, é a vida quem escolhe para nós.

Ao nos posicionarmos assim, não estamos nos colocando no lugar de vítima, mas o fazemos porque, em criança, tínhamos projetos, talvez utopias, ainda que não soubéssemos o significado do termo. Passado o tempo e concluída nossa graduação e cientes do significado

do termo utopia, continuamos “utopiando”². Esta pesquisa, por exemplo, é resultado de um sonho antigo de mestrado que somente agora estamos conseguindo realizar. Mais uma vez nos consideramos um pouco escolha e um pouco escolhidos. Um pouco escolha porque tínhamos feito inscrição por vontade própria, mesmo sabendo que, se fôssemos admitidos, seria difícil efetuar matrícula, pois seria impossível cumprir a jornada na universidade e trabalhar simultaneamente por uma questão de necessidade, de sobrevivência; um pouco escolhido porque somente efetivamos matrícula após a edição do Decreto n.º 2.888-R³, de 1.º de novembro de 2011, do governo do Estado do Espírito Santo, que regulamentou a Lei Complementar n.º 46, de 31 de janeiro de 1994⁴. Se a Lei não tivesse sido regulamentada, mesmo sendo aprovados no processo seletivo, não teríamos condições de ingressar no curso, e, mais uma vez, a vida faria a escolha por nós.

É preciso ressaltar que o contato com professores especialistas da Universidade Federal do Espírito Santo, durante a organização do currículo de História para a SEDU, ocorrida no decurso de 2008, foi significativo e estimulador para nossa decisão de entrar no curso de mestrado. A isso, somaram-se o desejo e a necessidade de ir além, percorrer novos caminhos na busca de novas experiências profissionais e realizações pessoais.

Enfim, passado o tempo e depois de percorrida uma grande caminhada experienciando momentos diversos e percebendo a importância de nos assumirmos como sujeitos, e ainda, considerando a necessidade de busca de nossos sonhos, da construção de nossas histórias, conseguimos passar pelo processo de seleção de mestrado na Universidade Federal do Espírito Santo, momento em que apresentamos pré-projeto de pesquisa que enfatizou estudo sobre a resistência ao currículo do ensino médio da disciplina História.

² Apesar de não termos encontrado esse termo nos dicionários, decidimos por deixá-lo na redação por considerar que se utopia é sonho e que são as utopias que nos impulsionam à vida. Nesse caso, sua definição é entendida como “sonhando”.

³ Decreto n.º 2888-R, de 1.º de novembro de 2011, publicado no Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, em 3 de novembro de 2011. Esse decreto regulamentou a Lei Complementar n.º 46, de 31 de janeiro de 2004. O decreto estabelece normas para afastamentos de servidores públicos efetivos cursarem mestrado em área específica de atuação.

⁴ A Lei Complementar n.º 46, de 31 de janeiro de 2004, instituiu o Regime Jurídico Único dos servidores públicos civis da administração direta, das autarquias e das fundações públicas do Estado do Espírito Santo, de qualquer dos seus Poderes. Essa lei prevê, em seu art. 57, item III, permissão de afastamento de servidores públicos para frequentarem curso de aperfeiçoamento relacionado à função que o servidor exerce, e sua regulamentação se deu somente agora mediante o Decreto n.º 2888-R de 1.º/11/2011.

1.2 Os caminhos percorridos: escolhendo e sendo escolhidos

Nas últimas décadas, pudemos observar grandes mudanças sociais no Brasil. No campo da educação, esses avanços podem ser percebidos com o acesso ao ensino fundamental praticamente universalizado, o aumento considerável de jovens na idade própria ao ensino médio, com a redução dos índices de analfabetismo entre jovens e adultos e com o aumento do acesso ao ensino superior. Podemos enumerar também o direito à educação como obrigação do Estado, conforme nova redação dada ao inciso I do art. 208 da Constituição Federal considerando a “educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009), e a proibição do trabalho infantil através da Emenda Constitucional n.º 20 de 15 de dezembro de 1998, art. 7, inciso XXXIII.

No decorrer da década de 1970, tínhamos direito à educação, mas esse direito ainda não era cumprido pelo Estado, cujas vagas eram restritas, por isso era privilégio de poucos. Quanto à questão do trabalho de crianças e adolescentes, a legislação era omissa.

Sobre nossas histórias de criança, temos lembranças de uma ex-patroa de nossos pais em conversa na varanda de casa a serviço da coleta do dízimo, a qual, ao ouvi-los queixar-se da necessidade de comprar materiais escolares, aconselhou-lhes que nos tirassem da escola dizendo que “filho de pobre” não podia estudar, mas precisava “trabalhar”.

As palavras proferidas por ela ficaram gravadas em nós que, como filhos de lavradores pobres e analfabetos, tivemos grandes dificuldades para continuar na escola. Porém aquela fala, apesar de pesada e “cruel”, não nos impediu de continuar estudando e trabalhando, mesmo com todos os problemas a que estávamos expostos.

Nas primeiras séries do ensino fundamental, que cursamos em escola de campo, várias vezes fomos obrigados a abandonar a escola devido às dificuldades de acesso, pois nossos pais tiveram naquele momento uma vida marcada por nomadismo⁵.

Enfim, conseguimos concluir, em 1977, o ensino fundamental na escola Ginásio Estadual e Escola Normal “São Gabriel”, atual Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “São Gabriel da Palha”. Terminada essa fase de ensino, não nos foi possível continuar o ensino secundário na cidade onde vivíamos, pois a escola pública somente oferecia o ensino

⁵ O termo nomadismo está relacionado à condição de nômade. Empregamos sua utilização como forma de nos referir às constantes mudanças de uma propriedade para outra, visto que nossos pais eram lavradores que trabalhavam em sistema de parceria (meeiros) por não terem a posse da terra que cultivavam.

normal no turno diurno. Como filhos de pobre — vale ressaltar que temos também presente a questão da escola normal como profissão feminina —, não nos era possível estudar no período diurno, pois o trabalho naquele momento se fazia mais necessário que o estudo para nossa sobrevivência.

Tal situação nos levou à cidade de Nova Venécia, onde procuramos vaga em escola pública que utilizava processo seletivo para ingresso no ensino secundário, visto que o ensino médio ainda não estava universalizado em relação à oferta pelo Estado. Como o processo havia sido encerrado, a saída encontrada foi efetivar matrícula em uma escola particular cuja mensalidade fosse compatível com a situação que, à época, vivíamos.

De Nova Venécia migramos para Colatina. Após muita insistência — e desistência de um aluno — conseguimos matrícula em uma escola pública onde concluímos o segundo grau, atualmente denominado ensino médio. Ao terminarmos os estudos secundários, prestamos vestibular para o curso de Ciências Contábeis apenas para testar nosso conhecimento. A escolha por Ciências Contábeis ocorreu mais por *insight* que por convicção de escolha de uma profissão. Fomos aprovados, mas, como afirmamos, não efetivamos matrícula, pois financeiramente isso não nos era possível devido à nossa situação econômica. Era a vida escolhendo por nós. Mas, ao efetivar nossa inscrição, sabíamos que aquela decisão não nos levaria adiante, motivo pelo qual ser aprovado ou reprovado não nos incomodaria.

Dois anos depois migramos para Vitória, onde permanecemos durante um ano. Em seguida, fomos para Cachoeiro de Itapemirim, onde, em 1982, conseguimos aprovação no vestibular da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras “Madre Gertrudes de São Jose” (FAFI), encampada posteriormente pela Universidade São Camilo. Concluímos, em 1986, nossa formação superior no curso de Licenciatura Plena em Ciências Sociais. Assim, estávamos escolhendo a vida.

Concluída a graduação, continuamos, por um curto período, exercendo atividade na iniciativa privada e, em 1992, começamos nossa atuação no campo da educação exercendo a função de professor em Designação Temporária na Escola de 1.º e 2.º Graus “Presidente Luebck” na cidade de Vargem Alta, atualmente Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Presidente Luebck”. Em 1993, migramos para Afonso Cláudio, onde passamos a atuar na Escola de Primeiro e Segundo Grau “Afonso Cláudio”, atualmente Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Afonso Cláudio”, nas disciplinas História, Geografia no ensino médio.

Passamos por várias trajetórias na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Afonso Cláudio”, onde, além de professor, atuamos por três vezes na coordenação escolar.

Nessa escola atuamos também como mediadores no Laboratório de Informática e membros presidentes do Conselho de Escola. Em todas as situações em que estivemos, assumimos sempre nossas funções com muita responsabilidade e dedicação para sermos bons no trabalho que estávamos desempenhando. Também sempre enxergamos a escola como espaço de lutas e de exercício da democracia, onde, segundo Sacristán (2000, p. 14), [...] “nós cidadãos participantes deste processo, professores pedagogos e gestores, consigamos construir outra escola, onde todos possam ser sujeitos de suas próprias histórias e parceiros na construção de uma sociedade mais democrática”.

Apesar de estarmos efetivados na Rede Estadual de ensino, sempre estivemos focados em nossa formação continuada. Para tanto, ingressamos em curso de pós-graduação em nível de especialização e aperfeiçoamento em História do Brasil na Federação de Escolas Faculdades Integradas Simonsen, no Estado do Rio de Janeiro. Esse curso ocorreu entre janeiro e outubro de 1999 com atividades presenciais e a distância. Concluímos também, entre janeiro e abril de 2008, o curso de pós-graduação — Lato Sensu Gestão Integrada: Supervisão, Inspeção e Orientação Educacional — pela Faculdade de Ciências Aplicadas “Sagrado Coração”.

1.3 O ENCONTRO COM O PROBLEMA: ORGANIZAÇÃO, PRESCRIÇÃO E RESISTÊNCIA AO CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

O encontro com o problema de nossa pesquisa começa nas escolas, no decorrer de nossa atuação em sala de aula como professor de ensino fundamental e médio, período compreendido entre 1992 e 2008, quando não existia um currículo prescrito como forma de ‘plano único’ para todas as escolas desenvolverem em sala de aula.

Nesse período, cada escola prescrevia os conteúdos das distintas séries, quando o livro didático orientava quais conteúdos seriam trabalhados. Assim, na quinta série, era comum ensinar, cronologicamente, conteúdos da Pré-História à Antiguidade; na sexta série, eram ensinados conteúdos da Idade Média; na sétima série, os conteúdos adotados abordavam a Idade Moderna; e, na oitava série, ensinavam-se os conteúdos relacionados à Idade Contemporânea e História do Brasil. No primeiro ano do ensino médio, eram repetidos os

conteúdos da quinta e da sexta série; no segundo ano, eram ensinados conteúdos relacionados à Idade Contemporânea; e, no terceiro ano, História do Brasil, salvo algumas exceções.

O fato de cada unidade de ensino prescrever seus conteúdos não garantia a unidade deles entre as escolas, o que era entendido como ponto negativo entre professores e gestores quando do recebimento de transferências de estudantes com a alegação de que os conhecimentos ensinados nas escolas de origem não eram os mesmos, dificultando o acompanhamento pedagógico deles.

Tal situação levava as escolas a se organizarem de maneira própria, o que as tornavam diferentes também em relação às organizações curriculares. Isso fez emergir movimentos a partir de 2002, por parte da SEDU, com a finalidade de unificar os conteúdos de cada série, o que culmina no processo de elaboração de um currículo que seria disponibilizado às escolas estaduais do Espírito Santo.

Evidentemente o processo de elaboração curricular não se justifica apenas pela situação apresentada. Esse movimento se constitui de implantação de políticas educacionais maiores, em que o sistema educacional brasileiro sempre tem se “adequado à heterogeneidade das demandas do sistema capitalista, deixando a educação de ser uma questão nacional em razão da interferência incisiva dos organismos transnacionais”, sobretudo do Banco Mundial (BRUNO, 2007, p. 42).

Nesse sentido, cabe ressaltar a Agenda 21 Brasileira⁶, instrumento de planejamento participativo para o desenvolvimento sustentável do país. Esse documento foi resultado de amplo parecer popular e foi coordenado pela Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e Agenda 21 (CPDS), tendo como orientação a Agenda 21 Global, programa de ação baseado em um documento assinado por 179 países participantes da Rio 92⁷. A agenda 21 global constitui a mais abrangente tentativa já realizada de promover, em escala planetária, um novo padrão de desenvolvimento, denominado “desenvolvimento sustentável”.

Esse documento orienta as diretrizes para a educação enfatizando a educação permanente para o trabalho e a vida; chamando a atenção para o analfabetismo funcional marcante no país e apontando a necessidade do fortalecimento do ciclo básico escolar; a escola como espaço cidadão contrária à pedagogia de reprovação muito marcante na escola brasileira; o saber prático e a educação profissional.

⁶ BRASIL. Agenda 21 Brasileira: ações prioritárias. Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Nacional. 2. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

⁷ A Rio 92 foi Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, também conhecida como Cúpula da Terra, realizada entre os dias 3 e 14 de junho de 1992, no Rio de Janeiro. Disponível no site: <http://oglobo.globo.com/economia/rio20/o-que-foi-rio-92-4981033>. Visualizado em 25 jan. 2014.

Ainda em relação à Agenda 21 Brasileira há de se ressaltar que esse documento avalia que a educação deve ser constante e continuada. Também pondera que ela “[...] deve ser um artifício ininterrupto de aprendizado que torna admissível o pleno aproveitamento de potencialidades e o alargamento moral, material e espiritual” (MMA/PNUD/CPDS, 2002, p. 42). Encontramos também nesse documento o indicativo de que a continuação da educação ultrapassa a formação escolar, estendendo-se ao trabalho e às outras instâncias da vida social por meio de fluxos de formação ou por meio da mídia. Assim, garante-se a atualização das informações, dos conhecimentos necessários à inclusão social.

Essa agenda discute a educação como fator de inclusão social na sociedade do conhecimento, com vistas à formação de recursos humanos para essa sociedade. Portanto, de acordo com Agenda 21, o que se espera é que a educação siga as diretrizes da política educacional do país, sendo entendida, portanto, como ferramenta privilegiada para causar a inserção social por meio do desenvolvimento de capacidades adequadas à sociedade contemporânea.

Desse modo, mesmo que a Agenda 21 não tenha se configurado um documento com força de lei e, portanto, não criado vínculos legais para os países que a ratificaram, é possível reconhecer sua influência na elaboração de propostas curriculares.

O movimento para a elaboração de um currículo unificado no Espírito Santo é visibilizado em 2004, com a realização de seminários visando ao debate para a implementação de uma política para a educação do Estado do Espírito Santo. Essa ação é intensificada em 2008 (ESPÍRITO SANTO, 2009), culminando na organização do currículo implantado nas escolas da Rede Estadual de Ensino, o que ocorreu, desde 2009, como uma diretriz da SEDU, que tem como finalidade

[...] dar maior unidade ao atendimento educacional, fortalecendo a identidade da rede estadual de ensino, que se concretiza na práxis docente consonante com os princípios de valorização e afirmação da VIDA em todas as suas dimensões; mediante o resgate de princípios históricos construídos na área da educação, como a relação entre trabalho, ciência e cultura, tendo-se os estudantes na centralidade dos processos educativos (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 12).

Ao considerarmos o currículo escolar, não o entendemos como afirmação de áreas disciplinares, de relação de saberes prontos e acabados, de certezas absolutas que também são chamados de conteúdos ou de procedimentos, mas, como afirma Sacristán (1995, p. 86),

estamos falando da “soma das aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados”. Porém, compreendemos a posição da SEDU quanto à identidade das escolas de sua rede e ao estabelecimento de políticas educacionais. Entendemos também a necessidade de as políticas educacionais terem por princípios a formação humana como baliza principal.

Participamos do processo de organização do currículo prescrito na condição de professor referência⁸ representando os professores de História da Superintendência Regional de Educação de Afonso Cláudio.

Um dos motivos de sermos indicados para compor o grupo de trabalho de elaboração do currículo foi nosso envolvimento com a escola e com as formações organizadas pela SEDU, mais precisamente em 1999, quando ocorreu o movimento voltado para a Escola Jovem, que teve como proposição a discussão sobre os conteúdos que deveriam ser trabalhados no ensino médio, denominado Projeto-Piloto de Inovação Curricular e Capacitação de Educadores do Ensino Médio⁹ — SEDU/ES.

Entendemos que, com nossa participação nesse processo, procuramos, junto com os demais professores referência e especialistas¹⁰, organizar um currículo que não se pautasse no modelo que vigorava na escola, pois, em nossa prática, sempre imaginávamos que o ensino de História necessariamente não precisaria ser pensado de forma linear e que os conteúdos poderiam ser organizados dando margem a outras possibilidades de ensinar e aprender.

A esse respeito, concordamos com Hagemeyer (2011), quando assinala:

Nos novos estudos e pesquisas sobre as ciências, filósofos e intelectuais ao investigar os fenômenos e conhecimentos científicos, propõem a idéia da *não linearidade*, contrapondo-se à perspectiva moderna de permanência e equilíbrio na ciência e na história (HAGEMEYER, 2011, p. 238).

A autora defende, portanto, programas que não contemplem o ensino linear. Nesse sentido, defende igualmente que

⁸ Os professores referência foram os profissionais docentes de cada disciplina selecionados para fazer parte dos grupos de trabalho que discutiram e elaboraram os conteúdos do Currículo Básico Escola Estadual, coordenados pelos professores especialistas.

⁹ PROMEDES. Subprograma de Melhoria e Expansão do Ensino Médio no Estado do Espírito Santo.

¹⁰ Os especialistas foram professores universitários contratados para coordenar o grupo de professores referência de cada disciplina na elaboração do currículo.

Sem perder de vista a compreensão qualitativa dos fenômenos investigados e resguardando a ideia de avaliação processual [...] as visões atuais de apropriação dos conhecimentos não mais comportam a linearidade e a fragmentação na formação dos sujeitos da escola atual. Os alunos vivenciam, pelo acesso aos artefatos da mídia, as redes de conhecimentos, as informações em profusão pela internet, transitando em novos temas e conhecimentos, a serem identificados e relacionados aos conteúdos das áreas em formas interdisciplinares e transdisciplinares (HAGEMEYER, 2011, p. 237).

É evidente que chegar a um consenso acerca dos conteúdos, dos temas ou dos objetos de estudo de uma disciplina é algo muito difícil e complexo e que a escolha deles depende de posições metodológicas assumidas e de preferências ideológicas. Em razão dessas circunstâncias, o grupo encarregado de organizar o currículo considerou as orientações curriculares para o ensino médio.

Nesse movimento, o grupo foi composto de professores referência e professores convidados sob a coordenação de professores especialistas. Esse grupo não foi representado por componentes da SEDU, que se limitou a coordenar os trabalhos sem interferir diretamente na organização dos conteúdos a serem relacionados no currículo.

Os professores referência tiveram a incumbência de consultar os docentes atuantes nas escolas para acolher sugestões de conteúdos que estes queriam contemplados no currículo.

As consultas foram feitas por meio de formulários específicos, sendo um para os conteúdos das séries iniciais do ensino fundamental, um para as séries finais e outro para o ensino médio. As sugestões encaminhadas foram analisadas no grupo de trabalho e contempladas no documento.

Ressalta-se, porém, que tivemos um índice muito baixo de retorno, o que para nós era um ponto de tensão que precisava ser refletido nesta dissertação. Como sugere Chauí (2005), se existe silêncio, é preciso perguntar. Seria, nesse caso, o silêncio resultado do “amargo abandono das utopias revolucionárias, a rejeição da política e um ceticismo desencantado”? (CHAUÍ, 2005, s/p).

É sabido que, no universo do diálogo, o silêncio é importante porque abre espaço para a escuta, a investigação, a dúvida, a criação de quem escuta. O escutar o outro é constitutivo, é um ato ontológico de facilitação da expressão e crescimento da identidade do outro. Por outro lado, entendemos “[...] que quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo” (FREIRE, 1996, p. 116).

Consideramos que, ao deixarem de encaminhar as sugestões solicitadas, os professores perdem, nesse momento, a oportunidade de organizar, com o grupo de trabalho, os conteúdos que desejariam incluir no currículo, ou pelo menos, parte deles. Das quatro flores que

participaram da pesquisa, duas atuavam na escola à época, mas não recebemos sugestões de conteúdos encaminhadas pela escola. Uma das flores começou a atuar como professora referência, mas, pelo fato de não ter sido dispensada da Rede Municipal de Ensino onde atua como docente, não foi possível que continuasse no grupo.

Vale ressaltar que as solicitações foram encaminhadas por correio eletrônico, o que pode indicar a possibilidade de não terem chegado aos professores conforme desejado, em tempo hábil, para que eles pudessem apresentar suas contribuições.

Apesar do baixo índice de retorno por parte dos professores no encaminhamento de suas contribuições para a composição dos conteúdos de História, o grupo de trabalho concluiu suas atividades no decurso de 2008, e, em 2009, o Currículo Básico Escola Estadual é implantado como instrumento organizador da ação educativa e com o objetivo de assegurar um mínimo de unidade na rede estadual de ensino.

A proposta está organizada com uma parte de conteúdos obrigatórios em todas as escolas e outra que deve ser organizada conforme a realidade de cada uma delas, a qual traz

[...] implícita a ideia de que existe um conteúdo básico de cada disciplina que é necessário e fundamental para a formação da cidadania e que precisa ser aprendido por todos os estudantes da Educação Básica da rede estadual correspondendo a 70%. Além do CBC, outros conteúdos complementares deverão ser acrescentados de acordo com a realidade sociocultural da região onde a unidade escolar está inserida, correspondendo aos 30% restantes (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 13-14).

É importante destacar que o documento aponta a possibilidade de determinação de diretrizes unificadoras para o ensino e, ainda, para valorização de determinados conteúdos produzidos e reproduzidos no dia a dia das escolas.

Desde 2009 fomos lotados na Superintendência Regional de Educação de Afonso Cláudio, na qual passamos a exercer a função de técnico, a princípio, dinamizador da implementação curricular de História. Nesse setor, nosso papel era acompanhar se o documento estava sendo trabalhado nas escolas pelos monitoramentos e avaliações, além de compatibilizar relatórios, com a equipe técnica, sobre as etapas de desenvolvimento curricular, conforme as instruções encaminhadas pela unidade central da SEDU.

Com a nossa lotação na Superintendência, foi-nos possível, em alguns momentos, acompanhar o trabalho dos professores de História¹¹ nas escolas, por meio das visitas

¹¹ Nas visitas tínhamos também a função de dar suporte aos professores de outras disciplinas.

programadas pela Superintendência para que a política traçada pela SEDU fosse implementada. O acompanhamento ocorria também por meio das reuniões com professores da área de ciências humanas, as quais contavam com a participação de professores de História, pedagogos e diretores escolares, na SRE¹². Também os professores nos convidavam a que fôssemos às escolas para que esclarecêssemos suas dúvidas e apresentássemos sugestões de como desenvolver os conteúdos. Esses momentos foram enriquecedores para ambas as partes, pois possibilitaram reflexões sobre o documento.

Nas visitas e nas reuniões, eram constantes as queixas em relação ao currículo e ao processo de sua implantação, considerado pelos professores como imposição, das quais as mais acentuadas eram em relação aos conteúdos de História do ensino médio. As críticas, às vezes, eram manifestadas de forma agressiva com declaração aberta de não desenvolvimento do currículo prescrito, implicando, a nosso ver, um ato de resistência dos professores à forma como os conteúdos estavam dispostos no currículo, o que na realidade fugia da organização tradicional contida nos livros didáticos, ou seja, o currículo prescrito desmontava a zona de conforto, ao se deslocar da organização linear.

A questão a ser discutida não está simplesmente na implantação do currículo e no fato de tornar a História uma disciplina independente. Está em considerar também outras questões pertinentes ao ensino da História e sua permanência no currículo. Os professores se formam com uma visão estanque, tradicional, linear e evolutiva de história. Além disso, existe uma separação forte entre pesquisa e ensino.

Em estudos realizados por meio de sua dissertação sobre o currículo, com objetivo de contribuir para a construção de um currículo para o ensino médio em São Bernardo do Campo, Castanha (2010) colabora no entendimento dessa questão e conclui:

Romper com a lógica que está posta não é uma questão simples. Nossos currículos não permitem a contradição, e os sujeitos que os vivenciam devem considerá-los como acabados, verdadeiros e muitas vezes imutáveis. Portanto, prontos a serem vivenciados. Estão organizados sobre o princípio da ordem e desconsideram as circunstâncias não lineares do cotidiano de quem os vivencia (CASTANHA, 2010, p. 18).

¹² Superintendência Regional de Educação.

É fundamental ressaltar que, no percurso de implementação curricular, também foram propostas pela SEDU metodologias de ensino por meio de sequências didáticas¹³, o que não agradou aos professores, tendo em vista que esse procedimento intervém diretamente no seu fazer em sala de aula.

Com o passar do tempo e com as dificuldades que os professores estavam encontrando para planejar todas as aulas conforme a metodologia indicada, em reunião com docentes de História na SRE foi cogitada a ideia de trabalho colaborativo em que, num primeiro momento, cada escola organizaria uma sequência didática — também considerada planos de aula — com um dos conteúdos do currículo, começando pelo primeiro ano do ensino médio. Depois, essa atividade se estenderia a outros conteúdos e outras séries do ensino médio. Essa ação geraria um banco sugestivo de planos de aulas que, depois de socializados, reorganizados e validados pelos professores, sob a coordenação da SRE, seria disponibilizado a todos os professores, mas passível de reavaliação e reorganização por cada professor em consonância com a realidade de cada escola, também lhes facultando a possibilidade de fazer uso desses planos disponibilizados.

Apesar de considerarmos a ação um desafio importante, principalmente pelo fato de ter sido acordado com representatividade dos professores de História e ser uma forma de trabalho compartilhado, a proposta não avançou. Diante disso, respeitando a posição de nossos colegas nas escolas, deixamos o projeto parado, mas com um sentimento de incomodação. Estariam nossos colegas professores nas escolas, assim como ocorrera no processo de elaboração do currículo, resistindo à ideia, ou estariam decifrando e analisando aquela proposta, seus limites e possibilidades numa atitude de pensamento crítico, conforme sugere Giroux (1986) em relação ao conceito de resistência em educação? Giroux

[...] enfatiza a necessidade dos professores decifrarem como os modos de produção cultural demonstrados por grupos subordinados podem ser analisados para se revelar seus limites, bem como suas possibilidades para permitir o pensamento crítico, o discurso analítico e novos modos de apropriação intelectual (GIROUX, 1986, p. 151).

¹³ Como sequência didática, referimo-nos à ordenação articulada das atividades proposta por Zabala (1998), que seria o elemento diferenciador das metodologias. O primeiro aspecto característico de um método seria o tipo de ordem em que se propõem as atividades, cuja sequência considera a importância das intenções educacionais na definição de conteúdos da aprendizagem e o papel das atividades propostas.

Para Giroux (1997), os professores não podem ser vistos como simples executores de procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados, ou seja, não podem ser vistos como técnicos passivos, e sim como profissionais intelectuais ativos e reflexivos que trabalham em favor daquela pedagogia emancipadora e libertadora.

Na apreciação de Giroux (1986), existem intercessões e ações no ambiente da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle, devendo haver um lugar para a oposição, a resistência, a rebelião e a subversão, o que permite canalizar o potencial de resistência demonstrado por professores para desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo claramente político e crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes.

Porém, o autor pontua que a resistência tem que ser consciente para melhorar o processo de ensino e aprendizagem e sair da dominação, e não uma resistência para continuar no estado de estagnação.

Sabemos que um currículo admite contrassensos, subversões, conflitos, por expressar o que ocorre na escola e, de acordo com Goodson (1995) e Moreira, (1992), é um “artefato histórico e cultural”, no sentido de depender das variações, das mudanças que ocorrem no contexto social, que reproduz e também transforma a cultura.

Entendemos aqui que o currículo é um instrumento de função socializadora, um elemento imprescindível à prática pedagógica, pois ele está estritamente ligado às variações dos conteúdos, à sociedade, à promoção e à profissionalização dos docentes.

Portanto, quando a escola utiliza o currículo por meio da prescrição política, está homogeneizando a aprendizagem. Executá-lo dessa maneira deixa de ser uma sistematização de experiência para se tornar uma forma empírica de educação, deformando toda a ideia central de que o currículo é uma ferramenta expressiva para desenvolver os procedimentos de permanência, transformação e renovação dos conhecimentos, conforme orienta Moreira (2003).

Sobre as resistências dos professores, outras questões são relevantes quanto à aceitação de mudanças, entre as quais podem ser enumeradas as que envolvem a visão de mundo, a formação inicial e continuada. Para Silva (2007), o problema é compreender quais conhecimentos os professores trazem para a sala de aula, bem como aqueles que eles aí desenvolvem.

Expusemos que as resistências ao currículo de História para o ensino médio foram diversas vezes manifestadas pelos professores em momentos de encontro, em nossas visitas às escolas, quer nas reuniões com professores da disciplina, quer nas reuniões pedagógicas com

os gestores escolares. Esse comportamento foi manifestado no trabalho de Barcellos (2011), que investigou a implementação do Currículo Básico Escola Estadual no ensino fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio David Roldi, localizada no município de São Roque do Canaã-ES. Nesse trabalho verificamos o registro que “[...] enfrentamos resistências também. Tentamos fazer com que a escola entendesse a proposta do currículo, [...] o ano de 2009 [...] foi o ano das dúvidas, as resistências [...] A maior dificuldade foi com as disciplinas de história e geografia” (BARCELLOS, 2011, p. 157.).

Em relação à justificativa das resistências dos professores de História ao currículo, o texto de Barcellos (2011) ressalta que

Foi geral, porque a forma de trabalhar história, por exemplo, é aquela forma linear, aquela linha do tempo. Então o professor segue essa linha. O que foi a diferença da história no novo currículo? Agora passamos a trabalhar com eixos. Por exemplo, no ensino médio, um eixo é a moda e, então, ele vai trabalhar a moda nos períodos históricos, trabalhando aspectos econômicos, sociais e culturais da moda. Por isso que houve essa resistência. Agora o professor vai trabalhar a história contextualizada. Podemos dizer que o currículo é 100%? Não. Com certeza muita coisa precisará ser revista (BARCELOS, 2011, p. 157).

Entretanto, ao nos referirmos a esse termo, não pretendemos discuti-lo como simples ato de não querer, de não aceitar o currículo, mas no entendimento pautado no conceito de que, entre os pressupostos do “construto da resistência”, Giroux (1986) destaca a noção lógica de atuação humana como processo que não é estático e nunca se completa, possibilitando que sujeitos oprimidos não sejam passivos diante da dominação. Assim, as pessoas apresentam maneiras complexas e pessoais para responder às estruturas de dominação e coerção, “[...] em que emergem como categorias centrais, a intencionalidade, a consciência, o significado do senso comum, a natureza e o valor do comportamento não discursivo” (GIROUX, 1986, p. 146).

O mesmo autor esclarece que o poder exercido em diferentes contextos “nunca é unidimensional”, de maneira que não representa apenas um modo de dominação. Nesse sentido, as relações sociais permitem também os “atos de resistência”, assim como a expressão de novas produções culturais e sociais fora da força imediata de dominação, “inspirados por uma lógica diferente (existencial, religiosa ou outra)” (GIROUX, 1986, p. 146), desencadeando chances instantâneas de liberdade.

Giroux explica que o conceito de resistência recusa a ideia positivista de compreender um comportamento com base em uma “leitura literal, baseada no imediatismo da expressão”. Nessa perspectiva, aqui está proposta uma análise de indisciplina que ultrapasse o imediatismo do comportamento para o interesse subjacente a sua lógica, frequentemente oculta, “[...] uma lógica que também tem que ser interpretada através das intercessões históricas e culturais que a moldam” (GIROUX, 1986, p. 150).

Esse autor debate esse conceito nos limites da escola. Para ele, resistências são aspectos essenciais numa apreciação crítica e radical da prática pedagógica. Afirma também que o processo de dominação não é coeso, unitário e intrinsecamente coerente, mas é assinalado pela vivência concreta de ocasiões de desarticulação, pela existência de contradições reais e objetivas.

Giroux concebe a escola como um lugar de instrução, de contestação e de luta, onde a resistência é instrumento para formação de pensamentos críticos, evidenciando-se a noção de ação humana. Desse modo, entende que o conceito de resistir em educação

[...] enfatiza a necessidade dos professores decifrarem como os modos de produção cultural demonstrados por grupos subordinados podem ser analisados para se revelar seus limites, bem como suas possibilidades para permitir o pensamento crítico, o discurso analítico e novos modos de apropriação intelectual (GIROUX, 1986, p. 151).

Em Sacristán (2000) encontramos a estrutura dos procedimentos pelos quais o currículo passa no transcorrer de seu desenvolvimento, com a intenção de facilitar a visualização de suas diversas formas de manifestação. É uma estrutura que auxilia na compreensão das determinações imediatas e as nem tão imediatas expressas por múltiplos subsistemas que influenciam o desenvolvimento curricular. Por meio dessa estruturação, é possível perceber, de forma mais consequente, as interferências que a administração dos sistemas de ensino tem em relação à prática pedagógica e também como essa prática pedagógica limita as prescrições oriundas dessa administração, o que denota resistências dos professores que recaem sobre esse documento, muitas vezes alterando suas características e criando uma maneira do fazer específico no dia a dia das escolas, atrelado aos interesses imediatos dos sujeitos escolares.

Considerando essa posição, podemos analisar, por um novo prisma, a questão da resistência dos professores às mudanças em sua prática. O que observamos geralmente é que,

na maioria das vezes, são eles considerados como únicos responsáveis pelo direcionamento dado à sua prática, desconsiderando-se os variados elementos que interferem em suas decisões relativas ao trabalho pedagógico. Ressalta-se também que o conhecimento da prática pedagógica e a possibilidade de modificá-la implicam o entendimento das interações entre três níveis ou contextos diferentes: o contexto propriamente pedagógico, que é vulgarmente chamado de prática; o contexto profissional dos professores, que os leva a produzir um modelo de comportamento profissional; o contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos importantes. Nesse sentido, podemos afirmar que a prática pedagógica efetivada em sala de aula não ocorre independentemente dos contextos em que se insere, os quais exercem influências sobre as ações dos professores.

Em regra, tal atitude como manifestação pode tanto ser “difusa ou localizada em ações” (CHAUÍ, 1986, p. 63) coletivas ou grupais quanto ocorrer por meio de um conjunto de práticas ambíguas e dispersas, com lógica própria que lhes transforma em atos realizados nas brechas da imposição dominante — ou suposta modernização que requer apoio, adesão, cooperação, num misto de recusa, aceitação e conformismo a ela. Portanto, atos de resistências, como nos explica Chauí (1986), a propósito da análise da cultura popular no Brasil. Sendo assim, a não aceitação da racionalidade imposta, tal como prevista pelos formuladores, pode também ocorrer de diferentes formas: rebeldia, apropriação e reinvenção.

De acordo com Chauí (1986), não há oposição direta entre conformismo e resistências, pois esses são termos que não se eliminam mutuamente, mas que podem ser identificados num mesmo fato.

Relativamente a isso, é preciso destacar que resistir é o oposto do conformismo. Enquanto o ato de resistir, apesar de tudo, é manter a esperança de que algo possa ser diferente, conformar-se é não assumir nenhum compromisso, deixando as coisas da maneira como se encontram.

A resistência, de acordo com o significado aqui assumido, manifesta-se como um gesto, uma palavra ou uma ideia em oposição ao monopólio de verdade, controlado pelo discurso dominante. Esse monopólio da verdade, usando a expressão de Chauí (2001), nada mais é que o discurso competente, conforme definição da autora:

O discurso competente é aquele que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado[...] porque perdeu os laços com o lugar e o tempo de sua origem. [...] é o discurso instituído. [...] não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. [...] confunde-

se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso ao qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir [...] (CHAUÍ, 2001, p. 7).

O conflito docente expõe certa característica e não pode ser avaliado no amplo aspecto das relações entre capital e trabalho, sem levar em conta a respectiva autonomia do trabalho docente, a especificidade do trabalho pedagógico e os fins últimos da educação. Somente considerando tais aspectos é que se pode compreender porque, em muitos casos, as formas de luta — conflitos e resistências — dos trabalhadores docentes, enquanto apresentam reivindicações de melhores condições de trabalho e remuneração, expressam interesses sociais mais amplos, como uma educação de qualidade para os trabalhadores em geral, ou mesmo a preocupação com uma sociedade mais democrática.

Entendemos que a educação tem passado por constantes mudanças na tentativa do alcance da qualidade no ensino. Nessa perspectiva, o currículo assume suas proporções como objeto socializador, sendo artifício primordial de uma prática pedagógica que visa ao desenvolvimento integral do sujeito e à construção de sua identidade.

Nessa conjuntura, pode-se afirmar que o currículo compreende uma seleção de conteúdos culturais que vão fazer parte do projeto educativo proposto pela escola. Porém, ultrapassa a simples seleção de conteúdos, cuja realização é possível de acordo com as condições políticas e administrativas da instituição.

Em Sacristán (2000, p. 173) encontramos a afirmativa de que o currículo não é somente seleção de conteúdos. É igualmente “[...] ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos, etc.”.

Isso nos faz entender que o currículo não é o centro da ação educativa apesar de influenciar diretamente a qualidade do ensino. Por outro lado, Sacristán (2000) compreende que esse artefato pode ser o centro de mudanças e de renovação escolar. Sua função inclui delimitar atividades, bem como os conteúdos a serem desenvolvidos pela escola, somando as experiências transmitidas pelos discentes e docentes envolvidos. Para muitos educadores, o currículo educacional representa a síntese dos conhecimentos e valores que caracterizam um processo social expresso pelo trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas com base em suas escolhas.

Não há como negar que a questão central da discussão sobre currículo perpassa pelo processo de organização e seleção dos conteúdos trabalhados nas escolas. Nesse sentido, ao discutir as escolhas feitas pelos professores, discutem-se tanto as opções como as concepções acerca de determinada sociedade e da maneira como se percebe seu desenvolvimento.

Assim, é possível compreender que os conteúdos são transformados mediante a realidade em que se está vivendo e o processo de seleção e organização dos mesmos é por si um elemento de escolha e decisão.

Nesse contexto, Sacristán (2000) ressalta:

O professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em ‘conhecimento pedagogicamente elaborado’ de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos (SACRISTÁN, 2000, p. 185).

Pode-se dizer que, como docentes, devemos inteirar-nos dos projetos da escola, visando ao cumprimento do currículo com clareza e responsabilidade e buscando formação necessária para as mudanças no contexto escolar. Mas, de modo geral, nossas práticas curriculares devem sempre ser revisadas de modo que não sejamos meros seguidores de práticas impostas, e sim agentes transformadores para uma prática cada vez mais ativa que atenda às necessidades atuais dos alunos, diante das transformações que ocorrem constantemente em todas as esferas. Portanto, consideramos o currículo como instrumento necessário no espaço escolar.

Nesse contexto, partindo do pressuposto de que os professores de História do ensino médio apresentam resistências ao currículo prescrito pela SEDU, este estudo tem como objetivo investigar, na perspectiva dos professores, as causas dessas resistências e identificar a que, por que e como os professores estão resistindo em relação ao documento curricular, bem como encontrar respostas para esse procedimento.

Com a finalidade de atingir nosso objetivo, relacionamos as seguintes questões de investigação:

- A que os professores de História do município de Afonso Cláudio estão resistindo em relação ao currículo prescrito para o ensino médio?
- Por que os professores de História do município de Afonso Cláudio estão resistindo ao currículo prescrito para o ensino médio?

- Como os professores de História do município de Afonso Cláudio estão resistindo ao currículo prescrito para o ensino médio?

1.3.1 Por que pesquisar o problema?

Conforme afirmamos, nossa atuação em sala de aula foi sempre marcada pela contrariedade quanto ao fato de o livro didático ser apresentado como o currículo. Não queremos com isso desqualificar esse instrumento por considerarmos que para muitos alunos do ensino médio este é único material de pesquisa e leitura de que dispõem.

O desconforto em relação ao livro didático era também dos nossos pares que discordavam da possibilidade de esse instrumento ser ditado como currículo, quando deveríamos, por imposição de gestores, em determinados momentos trabalhar seus conteúdos da primeira à última página até o último dia letivo.

O desagrado com a organização dos conteúdos por meio do livro didático fazia-nos pensar se seria possível outra forma de trabalhar, senão aquela prescrita nesse instrumento. Por que deveríamos seguir uma organização de conteúdos relacionada em livros de cuja seleção nem participamos, apreciando que geralmente o livro deveria ser selecionado por região, e não por escola, como orienta o Ministério da Educação e Cultura – MEC?

Tal inconformismo motivou-nos a participar da organização do novo currículo. Afinal, essa seria uma oportunidade de experienciar outras formas de fazer, de organizar um currículo em que nossas ideias estivessem acima da organização curricular posta pelo livro didático. Esse talvez fosse o momento de pensar um currículo que desestabilizasse “[...] o já sabido, o naturalizado, levando a suspeitar da legitimidade dos processos de dominação baseados nas hierarquias que aprendemos a aceitar e que colocam a superioridade” nos livros didáticos (OLIVEIRA, 2006, p. 33).

Como afirmamos, somos favoráveis ao currículo na escola. Porém, não concordamos com possíveis engessamentos da escola, dos professores e dos alunos pelo viés desse artefato. Entendemos ainda, conforme aponta Giroux (1997), que as escolas, apenas com a mudança do currículo escolar, não terão seus problemas totalmente contornados no que diz respeito ao desenvolvimento e promoção de seus estudantes.

Entendemos tal artefato como uma diretriz importante para o quadro educacional e podemos até atribuir a ele os méritos ou fracassos da educação, visto que assume sua função socializadora, em que o principal objetivo é o compromisso com o fazer pedagógico, como nos ensina Sacristán (2000, p. 15):

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada [...] O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto.

O autor fortalece ainda mais nossa posição quanto à existência de um currículo escolar, quando afirma:

Numa sociedade avançada, o conhecimento tem um papel relevante e progressivamente cada vez mais decisivo. Uma escola “sem conteúdos” culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida. O conhecimento, e principalmente a legitimação social de sua posse que as instituições escolares proporcionam, é um meio que possibilita ou não a participação dos indivíduos nos processos culturais e econômicos da sociedade, ou seja, que a facilita num determinado grau e numa direção (SACRISTÁN, 2000, p. 19-20).

Concordamos com Sacristán (2000), pois a escola precisa de um direcionamento, embora saibamos que o currículo não seja algo que vá ser praticado na sua totalidade e que a realidade escolar vai além do currículo, do que é planejado, em que cada dia a escola se apresenta de forma diferente, sendo reinventada à medida que as ações pensadas vão ocorrendo.

Nossa concordância quanto à existência do currículo passa também pela legislação que aponta um currículo que se aproxime em âmbito nacional, em que, mesmo que haja alguma possibilidade de reformulação das metas como retrata a Lei de Diretrizes e Bases (1996), o objetivo principal a ser alcançado por todas as escolas é assegurar a formação básica comum, devendo, portanto,

[...]

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, vale destacar a Resolução n.º 2, de 30 de janeiro 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Por meio de seu art. 7.º, essa resolução estabelece que tal modalidade deva conter uma base nacional comum que garanta aos alunos conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, reafirmando assim o que ratifica a LDB 9.394/1996.

É preciso reconhecer que na realidade o currículo é importante na escola e que a ausência dele pode significar um descaso com as classes menos favorecidas, uma vez que vivemos em uma sociedade do conhecimento e a falta dele pode acarretar a exclusão dos sujeitos pertencentes a esses grupos, dos processos de inclusão nessa sociedade.

Para tanto, é necessário considerarmos que, por meio do currículo, é possível possibilitar aos sujeitos o engajamento no mundo atual como cidadãos plenos e capazes de se reconhecerem como pessoas politizadas, bem como identificar os mecanismos de manipulação aos quais estão submetidos.

Entendemos a cidadania como algo que se exercita em diversos espaços, sendo as escolas apenas um a mais, que ocupa um lugar de grande importância. Se nesse ambiente prevalecem as relações autoritárias, desinteressadas, ausência de compromisso com o bem de todos, será inútil todo discurso sobre o tema.

Apesar disso, posicionarmo-nos contra esse princípio seria irresponsabilidade, visto que a educação é um processo imperativo na conquista de melhorias na condição de vida de todos, principalmente daqueles que estão à margem da sociedade. A educação é entendida então como um dos caminhos possíveis para dirimir as questões de desigualdades e exclusões ainda muito marcantes em tempos atuais. Nesse sentido, o currículo pode fazer a diferença.

Ao abordamos as questões das desigualdades e da exclusão, não queremos polarizar a discussão no campo da pobreza e da riqueza, mas considerar que, no mundo globalizado, o sentimento de exclusão atravessa os sujeitos de diversas maneiras, estendendo-se a qualquer tipo de comparação entre os sujeitos, independentemente de suas necessidades básicas. Assim, o processo de exclusão pode ocorrer de diversas formas: pela localidade onde as pessoas vivem, pela concentração de rendas, pelo gênero, pela religião, pelo pensamento político, pela idade.

Não podemos negar, entretanto, que a escolaridade tem ocupado lugar de destaque na sociedade brasileira quando o assunto é desigualdade e exclusão, visto que há uma forte relação entre as condições sociais da população e o acesso à escola, onde, apesar de não ser regra geral, os menos escolarizados estão mais propensos à exclusão.

Arroyo (2004a) aponta, e concordamos com ele, que as camadas desfavorecidas continuam sendo excluídas da participação cidadã porque ainda têm pouco acesso e permanência na escola e continuam sendo educadas para a condição servil e passiva, em que, com o fortalecimento do Estado, esse grupo acaba sendo excluído da política e do modelo neoliberal que se assenta nas condições, nas relações de produção e nas estruturas de poder: os mecanismos de exclusão e alienação.

Desse modo, ao tratarmos da cidadania, e principalmente daquela que deve ser tratada na escola, concordamos com o que Arroyo (2004) escreve, ao apontar que esse é um princípio construído em processo que ocorre no interior pelo saber e pela instrução — daí a importância do currículo escolar — e somente tem sentido na constituição da identidade política do povo comum. Chauí (1986) aborda a questão da cidadania como algo que se conquista por meio de lutas que se dão em níveis “simultâneos e diferentes”, para tanto apresenta os níveis.

No primeiro nível, a autora aborda questões de representação política em que “[...] a cidadania está referida ao direito de representação política, tanto como direito a ser representado como no direito a ser representante” (CHAUÍ, 1986, p. 61). No segundo nível, a autora aponta as garantias individuais, econômicas, políticas e culturais onde “[...] a ênfase recai, sobretudo na defesa da independência e da liberdade do Poder Judiciário, a cidadania estando referida aos direitos e liberdade civis” (CHAUÍ, 1986, p. 61). No terceiro nível, a autora argumenta que a conquista da cidadania se daria por meio da “exigência do estabelecimento de um novo modelo econômico” (CHAUÍ, 1986, p. 61).

Como novo modelo econômico, a autora deixa explicitado que se trata de um modelo que seja capaz de atender a todos os cidadãos sem a concentração das riquezas a determinadas categorias, com distribuição mais justa da riqueza nacional. Nesse contexto defende também a modificação da “política social do Estado” e o direito das classes trabalhadoras de se organizarem na defesa de seus interesses por meio de movimentos próprios, inclusive com participação direta nas tomadas de decisões no que diz respeito a seus interesses. Quanto a esse nível, afirma que “a cidadania surge como emergência sócio-política dos trabalhadores [...] e como questão de justiça social e econômica” (CHAUÍ, 1986, p. 61).

Essas considerações apontam que o grande desafio da educação deste século está na provocação dos estudantes para um comportamento crítico, emancipatório e intelectual, que são condições que favorecem a conquista de melhor qualidade de vida.

Nossa concordância com a existência de currículo escolar, a qual está sintonizada com as argumentações apresentadas, e ainda nossa percepção de que o movimento por um currículo unificador para as escolas estaduais foi também uma reivindicação das escolas e docentes levam-nos a querer pesquisar e entender as resistências dos professores ao currículo da disciplina de História do ensino médio.

1.4 SOBRE A METODOLOGIA

Antes de ingressarmos no mestrado, sempre tivemos desejo de narrar nossas experiências na escola, incluindo nessas narrativas os nossos pares que atuam em sala de aula. Percebemos que a nossa maior dificuldade como pesquisadores é exceder nosso lugar de docentes da escola e passar a ver todo esse processo com mais profundidade, procurando ver nele não apenas os pontos positivos, mas também as dificuldades, os burburinhos, os estranhamentos vivenciados.

Dadas essas circunstâncias, elegemos a abordagem metodológica narrativa como caminho metodológico em que estivemos conversando com quatro professoras de História do ensino médio em uma escola que oferta essa etapa da educação básica no município de Afonso Cláudio e observando-as e seus planejamentos na dinâmica escolar.

Nosso objetivo foi trazer as narrativas das professoras, enfocando o processo de desenvolvimento do currículo de História proposto no documento Currículo Básico Escola Estadual, prescrito para as escolas da Rede Estadual do Espírito Santo numa perspectiva em que, ao narrar uma história, o ouvinte adensa outras, criando outros significados, em que a narrativa “[...] não está interessada em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada como uma informação um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-lo dele. Assim se imprimi na narrativa a marca do narrador” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

A narrativa contempla a experiência contada pelo narrador e ouvida pelo outro, o considerado ouvinte. Este, por sua vez, ao contar aquilo que ouviu, transforma-se em narrador por ter ligado à sua experiência a história ouvida. A consonância com tal modo de pensar, a

experiência e a narrativa como a sua expressão levaram-nos a eleger a narrativa como uma perspectiva metodológica apropriada aos estudos que nos propomos. Por meio da narrativa, podemos aproximar-nos da experiência, tal como é vivida pelo narrador. A modalidade da narrativa mantém os valores e percepções presentes na experiência narrada, contidos na história do sujeito e transmitida naquele momento para o pesquisador. O narrador não “informa” sobre a sua experiência, mas conta sobre ela, dando oportunidade para que o outro a escute e a transforme de acordo com a sua interpretação, levando a experiência a uma maior amplitude, tal como acontece na narrativa.

A narrativa tem também a competência de provocar nos seus ouvintes os mais diferentes conteúdos e estados emocionais, uma vez que, diversamente da informação, ela não nos provê respostas. Pelo contrário, a experiência vivida e transmitida pelo narrador nos sensibiliza, alcança-nos nos significados que atribuímos à experiência, assimilando-a de acordo com a nossa. Nesse sentido, a narrativa se aproxima daquilo que se constitui em uma obra aberta.

Os processos de ser e de vir a ser sujeitos desta pesquisa são desvelados durante a tomada dos depoimentos, mesmo que, às vezes, inconscientemente, os sujeitos vão deixando rastros abertos sobre a pesquisa e de suas construções como profissionais docentes. A abordagem de pesquisa narrativa distingue-se como inovadora nas ciências humanas por analisar a subjetividade pessoal como um de seus instrumentos de pesquisa, dando a oportunidade de dar e processar a voz dos sujeitos que pouco eram escutados ou tinham um pequeno lugar para suas exposições.

Ainda sobre essa abordagem, no Brasil sua utilização vem adquirindo respaldo de muitos estudiosos do campo educacional, dentre os quais, Antonio Vicente Marafioti Garnica¹⁴, Denice Catani¹⁵ e Elizeu Clementino de Souza¹⁶. As produções com pesquisa narrativa comprovam uma apreensão acerca da construção subjetiva do docente, situando a história da educação com base nas histórias individuais.

A narrativa, tendo florescido no ambiente artesanal, pode ser vista como uma forma artesanal de comunicação, como lembra Benjamin (1994):

¹⁴ Pós-doutorado na Indiana University Purdue University at Indianápolis - Estados Unidos. É coordenador do Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática", editor do Boletim de Educação Matemática (BOLEMA) e pesquisador Produtividade em Pesquisa CNPq.

¹⁵ Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Pesquisa temas ligados à História da Educação e Profissão Docente e Formação de Professores.

¹⁶ Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Coordenador do GRAFHO/CNPq/PPGEduC/UNEB.

Contar história sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Benjamin (1994), no seu jeito de ver a narrativa, julga que, de certo modo, o ato de expor e escutar uma experiência envolve um estar-com-no-mundo, uma relação de intersubjetividades, que se dá num universo de valores, afetos, num passado que se articula com o presente e apoiado numa situação que reflete, revela, conserva e transcende o mundo em que esses personagens estão colocados. Podemos confirmar esse pensamento quando ele diz que “[...] quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia” (BENJAMIN, 1994, p. 213).

Esse pensamento também é compartilhado por SCHMIDT (1990), ao reconhecer que

A narrativa é valiosa, pois liga cada um à sua experiência, à do outro e à do antepassado, juntando o pessoal e o grupal. E o faz de uma maneira democrática ou da maneira possível para que uma prática social seja democrática - fazendo circular a palavra, concedendo a cada um e a todos o direito de ouvir, de falar e de protagonizar o vivido e sua reflexão sobre ele (SCHMIDT, 1990, p. 51).

Assim, ao se produzir com as narrativas das colaboradoras da pesquisa, mas participando da sua reconstrução, por meio da abundância de sentidos, em razão do “seu não-acabamento essencial”, como afirma Jeanne Marie Gagnebin, no preâmbulo das Obras Completas de Benjamin (1994), denota ainda expor que esse não-acabamento anuncia a aceção de abertura que compõe o ser na sua existencialidade.

Optamos pela metodologia narrativa porque, por intermédio dela, é possível fazermos outras leituras com base nas experiências narradas pelas colaboradoras e considerarmos as subjetividades presentes nas conversas. Também pelo fato de a narrativa ser uma forma de fazer que não aprisiona, não classifica nem restringe. Não pretendemos com este trabalho apresentar macrossoluções para o currículo, mas ouvir o que as professoras têm a falar de suas experiências sobre ele.

Começamos nossa produção de dados na escola, em julho de 2012, por meio de uma conversa com a direção escolar para apresentar nosso projeto de pesquisa. Em seguida, fizemos contato com as professoras que atuam na escola com a disciplina História do ensino médio, momento em que negociamos a participação/colaboração delas na produção dos dados de nossa pesquisa, ficando estabelecido que os encontros ocorreriam nos dias de planejamento

de área de Ciências Humanas, devido à carga horária e aos demais compromissos do dia a dia das professoras. Também ficou combinado que não seriam divulgadas imagens, nomes nem gravações com elas. Como afirmamos anteriormente, por sugestão delas, as colaboradoras são identificadas nesse trabalho com o nome de flores.

A produção dos dados ocorreu em uma escola que oferta o ensino médio nos três turnos, no município de Afonso Cláudio, Espírito Santo, entre julho de 2012 e outubro de 2013. Foram contabilizados dezoito encontros na escola, dos quais os dois primeiros tiveram a finalidade apenas de fazer contato com a direção e negociar a participação das professoras. Os demais focaram os dados para a pesquisa, analisados em nosso capítulo final.

As conversas com as colaboradoras ocorreram em vários momentos e também em separado com cada uma delas. As conversas individuais foram orientadas por roteiro previamente estruturado, cuja finalidade foi identificar o perfil de cada uma, bem como parte de suas narrativas.

Após vários encontros, observação e organização do roteiro, fizemos um encontro em que apresentamos as conversas devidamente organizadas para a apreciação e análise das colaboradoras, com a perspectiva de que esse momento pudesse implicar outras contribuições/produções por parte delas.

Ao conversarmos com as professoras, sentimos o movimento das palavras que, no decorrer das falas, iam transformando-se em experiência narrada. Foi muito expressivo o contato com nossas colaboradoras, pois, a cada história narrada, ressignificava nossa própria experiência. Foi essencial deixar que elas falassem, contassem, para que assim construíssemos uma relação colaborativa na elaboração das narrativas.

Ao longo da pesquisa, com a finalidade de traçar o perfil das professoras entrevistadas, foi aplicado um questionário que focalizou principalmente questões relacionadas a sexo, idade, estado civil, formação, início de carreira, tempo de trabalho, vínculo empregatício, salário, controle e aspecto de trabalho, entre outras situações.

O questionário, que se encontra anexado a esta dissertação, foi adaptado do *survey* da pesquisa nacional Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEEB), realizada em 2009, nos Estados do Pará, do Rio Grande do Norte, de Goiás, do Paraná, de Santa Catarina e do Espírito Santo, e coordenada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais — Gestrado/UFMG.

1.6 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA¹⁷

A escola selecionada para realização da pesquisa empírica configura-se por ser uma escola de grande porte e abrigar, em seus quadros, grande quantitativo de alunos, com oferta do ensino médio na modalidade regular nos três turnos, e professores que atuaram antes e depois da implantação do Currículo Básico Escola Estadual.

Essa escola foi criada pela Lei n.º 1.128, de 7/11/56 e autorizada para funcionamento por meio do Decreto n.º 523 de 23/2/56. Foi reconhecida pela Resolução do Conselho Estadual de Educação n.º 41/75, de 28/11/75. À época de sua criação, a escola ofertava matrículas para as séries finais do ensino fundamental. Desde 1960 passou a ofertar o curso em habilitação para o magistério. No período de 1986 a 1997, ofertou o curso Habilitação Básica em Agropecuária e de 1990 a 1993 ofertou matrículas para as séries iniciais do ensino fundamental. Entre 1975 e 1993 ofertou curso de estudos adicionais. Desde 1996 passou a ofertar cursos na modalidade técnica, incluindo médio integrado.

Atualmente essa instituição oferta as séries¹⁸ finais do ensino fundamental, ensino médio regular, segundo e terceiro segmentos de educação de jovens e adultos, ensino profissional técnico de nível médio com habilitação em Informática integrado ao ensino médio, e ensino profissional técnico subsequente em Administração: eixo tecnológico gestão e negócios.

A escola é dotada de laboratórios, biblioteca com rico acervo bibliográfico, refeitório, quadra de esportes, auditório e outros espaços e instrumentos pedagógicos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. São ofertadas matrículas para os três turnos: nos turnos matutino e vespertino, são atendidos alunos do ensino fundamental, ensino médio regular e ensino médio integrado; no período noturno, são atendidos alunos na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional subsequente. A capacidade de matrículas da escola é de 2.283 alunos.

A escola atende a uma grande diversidade de alunos no que diz respeito à situação econômica e social (filhos de comerciantes, servidores públicos, lavradores, diaristas, entre outros). Quanto à etnia, a comunidade escolar compõe-se de descendentes de imigrantes italianos, alemães, negros e indígenas, etnias que determinam a cultura local. Grande quantidade de alunos é oriunda de regiões rurais e utiliza o transporte escolar.

¹⁷ As informações foram obtidas por meio da Proposta Político-Pedagógica da Escola atualizada para 2013.

¹⁸ A escola onde ocorreu a pesquisa empírica ainda não usa a nomenclatura anos finais pelo fato da Rede Municipal ter aderido às orientações sobre o ensino fundamental de nove anos muito recentemente.

Quanto ao corpo docente e técnico-pedagógico, a maioria dos profissionais é concursada para a função que ocupa; portanto, habilitada para o cargo que desempenha, pois todos os professores são graduados. Quanto aos servidores gerais, são contratados por meio de serviço terceirizado conforme legislação da SEDU.

1.7 O PERFIL DAS COLABORADORAS

Identificar o perfil das docentes colaboradoras pode revelar características do grupo e possibilitar a compreensão de suas ações como educadores e formadores na escola atual.

Desse modo, identificamos o perfil das colaboradoras desta pesquisa, elaborado com dados do questionário no qual consideramos questões relacionadas a sexo, idade, estado civil, instituição formadora e de pós-graduação, sentimento emocional em início de carreira, formação continuada, hábitos de leitura, tempo de trabalho na educação, na escola, na rede pública, vínculo empregatício, salário, atuação em instituição não escolar, aspectos sobre condições de trabalho, sobre a vivência social, sobre o controle acerca dos procedimentos de ensino e da avaliação. São analisados igualmente aspectos sobre a frequência de realização de atividades em conjunto, aspectos que interferem no desempenho das atividades e a importância da disciplina História para formação de seus alunos de acordo com as professoras.

No nosso primeiro contato com a escola, verificamos que não havia educadores do sexo masculino atuando no ensino médio o que confirma diversas pesquisas que apontam o exercício do magistério como profissão predominantemente feminina (ASSUNÇÃO, 1996; CARVALHO, 1999; TANURI, 2000).

As professoras têm idade entre 40 e 65 anos e todas são graduadas em História e pós-graduadas, das quais, duas possuem pós-graduação em História. A que possui mais tempo de atuação terminou sua graduação em 1977 e pós-graduação em 1991. Atua na educação há quase 40 anos na mesma escola. A professora que possui menor tempo de atuação como docente graduou-se em 1997 e concluiu sua pós-graduação em 2003. Das quatro professoras, uma é viúva e três são casadas. Todas têm filhos cuja idade varia de 12 a 40 anos.

Um dado que deve ser considerado é o fato de todas terem concluído sua graduação em instituição particular. Quanto à formação continuada, de acordo com informações obtidas,

as professoras preocupam-se com esse quesito e afirmaram que participam de formações, desde que haja compatibilidade de tempo.

Nenhuma das professoras sentia-se despreparada para o exercício da função em início de carreira. As informações obtidas dão conta de que, de maneira geral, todas se sentiam em condições para o exercício de suas funções quanto ao domínio de conteúdos, ao preparo didático, à avaliação dos alunos, ao trabalho em equipe e ao planejamento de suas aulas. As informações indicam ainda que as maiores dificuldades encontradas pelas professoras em início de carreira foram o manejo com as tecnologias e o domínio dos aspectos administrativos da escola. Duas das colaboradoras apontaram tais dificuldades. Em relação às novas tecnologias da informação, devido a sua entrada na escola em tempos mais recentes, as professoras têm-se adaptado conforme as demandas, porém apontaram a necessidade de formações com foco em suas necessidades.

Nesse sentido, afirmaram que as formações precisam ocorrer em serviço, discordando de qualquer tipo de formação que seja em outros horários, sob a alegação de que nem sempre é possível compatibilizar seus horários e também pelo fato de seus compromissos familiares. Mesmo assim, as professoras têm se dedicado às formações, sendo a maioria conforme demanda das secretarias estadual e municipal, onde verificamos que três participaram no ano anterior de algum tipo de formação.

Por outro lado, considerando que o processo formativo também ocorre de forma individual, identificamos que as professoras têm hábito de leitura com ênfase em romances, livros técnicos e didáticos, jornais, revistas e acesso à Internet. Em relação ao acesso à Internet, ficou evidenciado que uma não possui hábito de uso desse instrumento.

O tempo de trabalho das professoras é muito variado. A primeira atua como educadora há 42 anos, sendo 40 na mesma escola escolhida para processarmos esta pesquisa; a segunda, há 29 anos, dos quais sete na atual escola; a terceira, há 22 anos também na mesma escola; a quarta, há cinco anos, dois dos quais na escola atual. Todas elas atuam desde o início de sua carreira em escola pública. Duas são contratadas como professora em regime de designação temporária e duas trabalham de forma efetiva.

Em relação ao salário, este depende da carga horária de cada professora e varia de dois e sete salários mínimos, e não há entre as colaboradoras nenhuma que exerça outra função fora da educação. São elas também as principais provedoras de suas casas, duas atuam em mais de uma escola. A professora com menor carga horária trabalha 25 horas semanais. Todas têm um terço de sua carga horária destinado para planejamento, estudos e outras atividades, remunerado.

A média de matrículas por turma é de 30 alunos, e o que mais ocupa o tempo das professoras na escola são atividades com alunos que são desenvolvidas na maioria das vezes em sala de aula e em outros espaços, como laboratório de Informática, sala de vídeo, pátio, biblioteca e auditório.

De maneira geral, as condições de trabalho são consideradas regulares, boas ou excelentes, com prevalência para boas. Há de se considerar, porém, que a ventilação e a iluminação são consideradas como ruins.

De acordo com as informações, as professoras não sentem frustrações na profissão e afirmaram que podem contribuir para a educação. Três disseram nunca ter pensado em deixar a educação, no entanto duas revelaram que raramente a educação lhes proporciona satisfações. Outra situação que merece destaque é o fato de duas terem afirmado que, se fossem recomeçar, escolheriam outra profissão. Tal indicativo aponta que as mesmas professoras que disseram raramente se satisfazerem na educação provavelmente são aquelas que escolheriam outra profissão, situação que pode estar relacionada à idade ou à situação funcional. Não nos propomos a aprofundar essa discussão pelo fato de preservar a identidade das professoras.

As professoras afirmaram não ter muito controle sobre conteúdos que ensinam devido à implantação do novo Currículo Básico Escola Estadual. Porém, disseram ter muito controle/conhecimento dos conteúdos selecionados para serem ministrados. Em relação aos métodos, foram enfáticas quando afirmaram ter razoável controle, considerando o trabalho por sequências didáticas, orientado pela SEDU, cobradas pela SRE. Disseram ainda ter razoável ou pouco controle da escolha de materiais. Somente uma disse ter muito controle sobre a avaliação dos alunos e três informaram que a escola estabeleceu três instrumentos de avaliação, cada um valendo um terço do rendimento trimestral. Entre os instrumentos estão um simulado organizado com questões de todas as disciplinas cujo rendimento do aluno deve ser registrado em todas as disciplinas; uma prova escrita por disciplina; atividades a critério dos professores – provas, atividades em grupo, atividades individuais, entre outras situações. Em relação às atividades e à definição de seu horário de trabalho, as professoras indicaram ter pouco ou razoável controle.

Quando o tema é Projeto Político-Pedagógico da escola, as professoras disseram ter pouco, razoável ou nenhum controle, três professoras, porém, foram enfáticas em afirmar que raramente esse instrumento era discutido na coletividade, e uma disse que isso nunca ocorre.

Verifica-se, por meio das informações das professoras, que não há na escola o hábito de planejar as aulas com os alunos. Isso infere que aos alunos não é dada a opção de escolha

de quais conteúdos serão estudados. As informações apontam também que há pouco debate/problematização sobre os conteúdos por parte dos alunos, que raramente têm sua cultura considerada na escola.

No processo de avaliação, é preciso ressaltar os instrumentos de avaliação estabelecidos pela escola. Quanto ao percentual do rendimento que cabe às professoras avaliar, elas utilizam-se da participação, da frequência, do respeito às regras, do aprendizado de conteúdos, da melhoria no desempenho. Para isso usam registros, testes escritos, trabalhos em grupo e individuais e observações.

As informações das professoras dão indicativos de que não está sendo fácil motivar os alunos do ensino médio. Enquanto duas afirmaram ser essa uma ação razoável, duas disseram ser uma tarefa pouco difícil. A mesma opinião ocorre quando a questão é a manutenção da disciplina nos momentos das aulas. Apesar da ocorrência de indisciplina, o sentimento de medo não é consenso entre as professoras. Nesse sentido, duas afirmaram que, em nenhum momento, sentem medo, uma disse ter razoavelmente medo e outra alegou sentir um pouco de medo em relação aos alunos.

As professoras revelaram um sentimento de gratificação em relação ao exercício da função, quando duas consideraram ser muito gratificante ser professora enquanto outras duas consideraram a função apenas razoável. Em relação à questão do respeito, três revelaram que são muito respeitadas pelos alunos. Igualmente, três acenaram que, após um dia de trabalho, têm a sensação de que os alunos aprenderam razoavelmente os conteúdos estudados, pois têm dificuldades de entender as necessidades de cada aluno, mesmo que mantenham relação afetiva com eles. Apesar disso, consideraram-se importantes para o futuro dos estudantes.

As informações dão conta de que não existe hábito de troca de orientações entre as professoras, prevalecendo a opinião de que raramente isso ocorre. A nosso ver, tal situação se dá pelo fato de as professoras não atuarem nas mesmas turmas. Já em relação à troca de experiências, duas afirmaram que essa ação ocorre frequentemente, apesar de duas terem dito isso ocorrer raramente. Por outro lado, as quatro afirmaram que se ajudam muito com a troca de materiais de trabalho entre si.

Quanto aos problemas dos alunos, as professoras disseram que, em geral, há uma preocupação do corpo docente em discuti-los na tentativa de encontrar soluções e ajudar os educandos.

Sobre as interferências em seu trabalho, três afirmaram que os problemas de saúde dos alunos são graves problemas no exercício de suas funções; duas concordaram que a situação econômica dos alunos é também grave problema em relação ao processo de ensino e

aprendizagem. Todavia, há consenso entre as professoras indicando que conflitos com seus pares, com pais de alunos, presença de gangues, falta de liderança da direção escolar, intimidação entre alunos e atitudes de vandalismo raramente interferem em seu trabalho. Por outro lado, apesar de a escola estar localizada em cidade pacata, todas concordaram que, às vezes, a escola tem problemas com tráfico de drogas.

Quanto à importância do ensino de História na formação dos alunos, as quatro professoras consideraram a disciplina muito importante. Três concentraram o grau de importância na inculcação de valores, normas sociais, no respeito aos outros, no preparo para a cidadania responsável e para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Em relação à importância da disciplina quanto ao preparo para o mercado de trabalho, uma considerou muito importante, duas julgaram-no apenas importante e uma considerou pouco importante. No que diz respeito ao preparo do aluno para a etapa seguinte de estudo, todas consideraram a disciplina História apenas importante.

Nesse capítulo apresentamos parte de nossa história, o que nos levou a pesquisar o problema proposto, o caminho metodológico o perfil das colaboradoras na pesquisa e a caracterização da escola onde ocorreu a produção dos dados.

No capítulo seguinte abordaremos a revisão de literatura que será centrada na produção acadêmica no campo do currículo, em especial atenção às produções voltadas para o ensino médio.

2 CONVERSAS SOBRE O CURRÍCULO COM BASE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Neste capítulo focalizamos alguns caminhos que nos levem a aprofundar-nos na compreensão do tema de estudo por meio da produção acadêmica no campo do currículo, com especial atenção para o ensino médio.

Entendemos que a revisão de literatura em torno do tema proposto para uma pesquisa consiste em apropriar-se das produções existentes sobre ele e entender o desempenho da área pesquisada, numa tentativa de encontrar convergências de diálogo, o que possibilitará a assimilação de conhecimentos relacionados à pesquisa proposta, abrindo probabilidades para maior relação com as produções já existentes que se conectam com o tema.

Assim compreendida, a revisão de literatura ganha poder na pesquisa por tratar-se de estudos que avaliam as obras bibliográficas produzidas na área da temática, com base em recorte de um período, e possibilita uma visão abrangente ou um balanço do estado da arte sobre um assunto especial cunhando outras ideias, métodos, subtemas que têm auferido maior ênfase na literatura nomeada (FERREIRA; NORONHA, 2000).

Adentrando no levantamento de estudos que focalizam nosso tema de pesquisa, o currículo de História do ensino médio para a rede de escolas estaduais do Estado do Espírito Santo, verificamos que as produções encontradas nesse campo geralmente tratam de pesquisas sobre o ensino fundamental, de disciplinas ou da educação básica de forma mais generalizada, sendo bem restritas as produções que tratam do ensino médio.

Ao investirmos no levantamento de estudos do tipo Estado da Arte/Conhecimento que tratam do assunto, utilizamos os seguintes descritores: “Currículo Prescrito”, “Currículo Ensino Médio” e “Currículo e Resistência”. Fundamentados neles, percebemos certa dificuldade na seleção de produções que os abordam, e, conforme já apontamos no início deste capítulo, as produções encontradas são generalizadas na educação básica. Para auxílio ao nosso entendimento sobre a problemática, analisamos dois estudos do tipo Estado da Arte e Estado do Conhecimento que compendiam e organizam estudos sobre a temática: O Estado do Conhecimento “Currículo da Educação Básica”, de Lopes e Macedo (2007), e o Estado da Arte “A Constituição do Campo Epistemológico do Currículo: Estratégias, Apropriações e Circularidades Culturais Operadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED”, de Santos (2011).

Além de analisarmos essas produções, decidimos estabelecer um diálogo com a revista *Educação & Sociedade*, em que elencamos o dossiê n.º 73, "Políticas Curriculares e Decisões Epistemológicas", de dezembro de 2000, e n.º 116, "O ensino médio e suas modalidades: Propostas, Problemas e Perspectivas", vol. 34, de janeiro a março de 2013; as edições da Revista *Currículo Sem Fronteiras* do período de 2001 a 2013; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que é um banco de teses e dissertações que agregam produções de todo país. No banco de produções da CAPES decidimos que adotaríamos o período de 2007 a 2012, cuja atenção seria dada às produções que focalizassem os teóricos críticos. A decisão por esse recorte temporal se justifica por trazer produções correspondentes aos últimos cinco anos. Não se quer, com isso, desconsiderar profícuos períodos ou produções anteriores que, sem dúvida, trouxeram importantes contribuições no modo de pensar e fazer a educação. Porém, precisava-se encontrar um recorte inicial, um fio condutor que possibilitasse nortear e organizar a discussão aqui desenvolvida.

2.1 ESTADOS DA ARTE E DO CONHECIMENTO SOBRE CURRÍCULO

O Estado do Conhecimento realizado pelas pesquisadoras Lopes e Macedo (2007) analisa teses e dissertações que tratam do tema currículo nos programas de pós-graduação no Brasil e artigos que versam sobre o mesmo tema em periódicos avaliados pela ANPED. Os artigos foram selecionados das revistas *Cadernos de Pesquisa*, *Educação & Sociedade*, *Educação e Realidade*, *Revista Brasileira de Educação* e *Revista da USP (Educação e Pesquisa)*.

Em suas análises, as autoras desconsideram as produções que tratam de ensino profissional, formação de professores em nível médio e ensino superior. Foram analisadas produções de 27 programas de pós-graduação e o total de 453 teses e dissertações com o tema currículo, além dos artigos, cuja tabela será apresentada mais adiante neste texto.

Conforme as análises das autoras e o que se observa na tabela 1, 43,5% das teses e dissertações apresentam como principal interesse de estudo a prática curricular ou o currículo vivido ou praticado; 22,3% focalizam as propostas curriculares ou o currículo formal; 12,6%

tratam, de forma mais integrada, a prática e as propostas curriculares. A totalização das teses e dissertações sobre currículo/temática é apresentada conforme a tabela número 1.

Tabela 1 — Levantamento das teses e dissertações sobre currículo/temática

TEMÁTICA	M	D	TOTAL L M + D
Estudo da diferença e prática curricular, do currículo em ação, do cotidiano escolar	3	0	3
Estudos da diferença	19	4	23
Genealogia/arqueologia	2	2	4
História do currículo ou das disciplinas escolares da educação	24	8	32
Livro didático e/ou paradidático	14	4	18
Organização curricular	20	9	29
Organização curricular e política curricular	3	3	0
Organização curricular e prática curricular, do currículo em ação, do cotidiano escolar	19	2	21
Organização curricular e propostas curriculares oficiais	3	0	3
Organização curricular e teoria curricular	2	2	4
Política curricular e história do currículo	9	1	10
Política curricular e história do currículo	1	1	2
Política curricular e política curricular do currículo em ação, do cotidiano escolar	1	1	2
Política curricular, do currículo em ação, do cotidiano escolar	81	20	101
Política docente e/ou concepções do professor como elemento do fazer curricular	28	4	32
Propostas curriculares oficiais	21	7	28
Propostas curriculares oficiais e política curricular	2	2	4
Propostas curriculares oficiais e prática curricular, do currículo em ação, do cotidiano escolar	46	11	57
Seleção de conteúdos	37	4	41
Seleção de conteúdos e prática curricular, do currículo em ação, do cotidiano escolar	13	0	13
Seleção de conteúdos e propostas curriculares oficiais	6	3	9
Seleção de conteúdos e organização curricular	3	2	5
Teoria curricular	6	5	11
TOTAL	361	92	453

Fonte: Adaptada de Lopes e Macedo (2007)

As análises das autoras revelam que há um percentual considerável de produções que privilegiam a temática prática curricular. Das 453 produções, 197 se relacionam a esse tema. Ressaltam também que grande parte dessas produções está focada em estudos sobre propostas

oficiais e prática curricular. Seus estudos revelam também que as produções, tanto as dissertações quanto as teses, dedicam-se a estudos sobre organização curricular e seleção de conteúdos, porém nem sempre a ênfase é voltada para as questões que problematizam as temáticas sobre organização curricular e seleção de conteúdos, o que se verifica também em relação aos estudos sobre políticas curriculares. Também de acordo com as análises das autoras, a maioria das dissertações e teses sobre o currículo aborda estudos sobre o ensino fundamental, somando 60,4%. Quanto aos 36% restantes, 19,4% tratam da educação básica de forma mais generalizada, 15% tratam de questões relacionadas ao ensino médio, 2,4% estudam questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos – EJA, 2,2% tratam da educação infantil e 0,4% trata da educação infantil e ensino fundamental. Os quantitativos de teses e dissertações por nível de ensino podem ser visualizados na tabela 2.

Tabela 2 — Totais de teses e dissertações por nível de ensino

NÍVEIS DE ENSINO	TOTAL M + D
Ensino infantil	10
Ensino fundamental – 1. ^a à 4. ^a série	44
Ensino fundamental – 5. ^a à 8. ^a série	66
Ensino fundamental	164
Educação infantil e ensino fundamental	2
Ensino médio	68
Educação básica	88
Educação de Jovens e Adultos	11
TOTAL	453

Fonte: Adaptada de Lopes e Macedo (2007)

As autoras analisam também a abordagem teórica valorizada nas produções e concluem que prevalece o ponto de vista sociológico/filosófico com 65,6%, estudos históricos com 13,7%, estudos psicológicos com 10,6%, estudos políticos com 2,9%, estudos antropológicos com 4,4%. Afirmam que não foram encontradas produções com enfoque administrativo-científico. A tabela 3 apresenta a quantidade de dissertações e teses de acordo com o enfoque teórico. Porém, verificam que as produções não indicam, de forma clara, o aspecto teórico a ser privilegiado na pesquisa e que, quando isso ocorre, há uma associação de autores do campo curricular com autores da filosofia, da sociologia, da psicologia, da

antropologia e áreas específicas de conteúdos curriculares, evidenciando o hibridismo no campo do curricular. Ainda identificam que os autores da sociologia do currículo se encontram entre os mais citados, como Basil Bernstein, Ivor F. Goodson, Jean Claude Forquin, José Gimeno Sacristán, Michael Apple, Michael Young e Peter McLaren, Antonio Flavio Moreira, e Tomaz Tadeu da Silva; os históricos Ivor F. Goodson, André Chervel, Roger Chartier, Carlo Ginzburg; da complexidade, Edgar Morin, Fritjof Capra, Humberto Maturana, em que são incluídos Nilda Alves Michel de Certeau; os marxistas Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Antonio Gramsci e Paulo Freire; os pós-críticos, como Michel Foucault, Stuart Hall, Alfredo Veiga-Neto e Henry Giroux. O resultado das análises pode ser visualizado na tabela 3.

Tabela 3 — Número de teses e dissertações segundo o foco teórico

FOCO TEÓRICO	TOTAL M + D
Sociológico/filosófico	297
Históricos	62
Psicologia	48
Políticos	13
Estudos antropológicos	20
Administrativo/científico	0
Outros	13
TOTAL	453

Fonte: Adaptado de Lopes e Macedo (2007)

Quanto à metodologia, as autoras revelam que a maioria das produções anuncia resultados mediante pesquisa de campo, tanto as dissertações quanto as teses. Das 453 produções analisadas, 414 são resultantes dessa forma de procedimento.

Outra análise feita pelas autoras é que a maioria das teses e dissertações analisadas privilegia as discussões sobre componentes curriculares, totalizando 305 das produções, das quais somente 148 centram as investigações no currículo como um todo.

Revelam ainda as autoras que há uma contradição entre base teórica na perspectiva crítica e tendência prescritiva nas análises e investigações, o que elas consideram normal devido à forte influência das teorias críticas de currículo dos anos de 1980, influenciadas pela Nova Sociologia da Educação, e ao pensamento americano por meio de Apple e Giroux, fato

que justifica as discussões marcantes em torno das prescrições de modelos curriculares. As autoras observam que a contradição se encontra no fato de as produções terem assumidamente a tendência crítica, mas apresentarem Tomaz Tadeu da Silva como o autor mais citado, apesar de seus trabalhos serem referenciados nas matrizes pós-estruturais e pós-moderna.

O fato de as produções apresentarem grande índice de pesquisa de campo, geralmente acompanhadas de pesquisas com intervenção em sala de aula, de entrevistas e de estudos documentais combinados com entrevistas, indica, segundo as autoras, compromisso e preocupação com a educação, o que desfaz os argumentos de que a academia e os programas de pós-graduação não se interessam pela realidade vivida nas escolas.

Além de terem examinado teses e dissertações, as autoras analisaram produções dos principais periódicos da área que focalizam o currículo da Educação Básica – Cadernos de Pesquisa, Educação & Sociedade, Educação e Realidade, Revista Brasileira de Educação e Revista da USP (Educação e Pesquisa). Após a análise, foram selecionados 40 artigos, conforme mostra a tabela 4.

Tabela 4 — Distribuição dos artigos por periódicos segundo o tema

TEMÁTICA	PERIÓDICOS – N.º DE ARTIGOS				
	CAD. PESQ.	R. BRAS. EDUC.	R. USP/ EDUC. E PESQ.	EDUC. E REAL.	EDUC. & SOC.
Estudos sobre diferença			1		
Genealogia/arqueologia				4	
História do currículo ou das disciplinas escolares da educação básica			1		
Livro didático e/ou paradidático			1		1
Organização curricular	1			2	
Prática curricular, do currículo em ação, do cotidiano escolar		2	1	1	
Propostas curriculares oficiais e política curricular	2	3	2	1	7
Propostas curriculares oficiais e prática curricular					1
Seleção de conteúdos		1		1	
Teoria curricular	1			6	
Total	4	6	6	15	9

Fonte: Adaptado de Lopes e Macedo (2007)

De acordo com análise de Lopes e Macedo, dos quatro artigos analisados na revista *Cadernos de Pesquisa*, os dois mais antigos (1996 e 1997) fazem um debate em torno dos PCN. O primeiro debate a inclusão do tema transversal e o segundo promove uma discussão crítica, de cunho teórico, sobre a fundamentação da proposta desse documento. Outro artigo produzido em 1999 trata de reformas locais de organização curricular enquanto o último, produzido em 2002, avalia a produção do campo do currículo mediante o GT Currículo da ANPED.

Quanto à *Revista Brasileira de Educação*, verifica-se a análise de seis artigos que versam sobre o currículo, dos quais três se dedicam a estudos sobre propostas curriculares, dois estudam os movimentos de educação rural do Movimento dos Sem Terra e o último ventila questões do multiculturalismo.

Em relação à revista *Educação & Sociedade*, as autoras analisam nove artigos e concluem que oito artigos estão centralizados na discussão de propostas curriculares oficiais e políticas educacionais. O outro se dedica ao estudo sobre livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino fundamental.

No que concerne à revista *Educação e Realidade*, Lopes e Macedo analisam quinze artigos, dos quais dez discutem o campo do currículo, três abordam questões sobre organização curricular e seleção de conteúdos, um trata de política curricular e outro analisa os PCN.

Em se tratando da revista da *USP/Educação e Pesquisa*, dois artigos versam sobre propostas curriculares e políticas curriculares, um levanta a questão de gênero e prática curricular, um traz um estudo sobre projeto político-pedagógico, um focaliza o ensino de matemática e outro trata do livro didático.

As autoras argumentam:

De forma geral, percebe-se uma grande ênfase em estudos sobre propostas curriculares oficiais, especialmente os PCN. Essa ênfase é ainda mais acentuada no início do período, momento em que as discussões desse documento dominaram, de certa forma, o debate no campo no Brasil. É interessante notar que, diferentemente do que ocorre nas teses e dissertações analisadas, essa discussão nos artigos se fez numa matriz de estudos de política curricular. Nas teses e dissertações, as propostas eram, em sua maioria, tratadas de forma descritiva, e o foco residia na forma como eram apropriadas no cotidiano da escola. Nos artigos, a relação entre propostas e prática é reduzida, e o questionamento dos documentos curriculares tendeu a ser mais contextualizado no quadro das políticas públicas para a educação (LOPES E MACEDO, 2007, p. 60).

Quanto ao nível de ensino, a maior parte dos artigos (17) sobre currículo analisados nas revistas trata do ensino fundamental, seguido da educação básica em geral com 14 artigos, das séries iniciais do ensino fundamental com cinco artigos, das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio com quatro artigos cada um, da educação infantil com três e da Educação de Jovens e Adultos com dois artigos, conforme pode ser visualizado na tabela 5.

Tabela 5 — Distribuição dos artigos por periódicos segundo o nível de ensino

NÍVEL DE ENSINO	PERIÓDICOS – N.º DE ARTIGOS				
	CAD. PESQ.	R. BRAS. EDUC.	R. USP/ EDUC. E PESQ.	EDUC. E REAL.	EDUC. & SOC.
Ensino infantil			1	1	1
Ensino fundamental – 1. ^a à 4. ^a série	1		2	1	1
Ensino fundamental – 5. ^a à 8. ^a série		1		1	2
Ensino fundamental	2	3	1	2	
Ensino médio				1	3
Educação básica	1	1	1	9	2
Educação de Jovens e Adultos		1	1		
Total	4	6	6	15	9

Fonte: Adaptado de Lopes e Macedo (2007)

Os estudos de Lopes e Macedo (2007) indicam que a produção dos artigos sobre currículo ocorre por meio de enfoques teóricos sociológicos e filosóficos, mas verificam que a presença híbrida é muito marcante nas produções, em que as referências se situam no campo da sociologia crítica, com menor frequência das demais perspectivas teóricas. Enfatizam também que pouco mais da metade das produções utilizou-se de trabalho empírico, principalmente as de propostas curriculares e de políticas educacionais, e que, em relação aos componentes curriculares, a maioria aborda questões mais amplas de currículo que poderiam ser associadas a quaisquer campos temáticos.

O objetivo da produção de Santos (2011) é proporcionar uma apreciação histórica da ANPED, sua colaboração para a edificação do campo científico do currículo; apontar pontos de encontro e distanciamento entre suas Reuniões Anuais e a Revista Brasileira de Educação – RBE; analisar as capas, sumários, editoriais e temáticas, organizados pela diretoria da

ANPEd, editores da RBE e as implicações para esse campo; evidenciar autores, atores e grupos de pesquisa que compõem o campo curricular apresentando as relações de força existentes entre eles; avaliar o debate que traz como centro o currículo, veiculado nas fontes aprovadas pela ANPEd.

Em suma, o autor tem por finalidade entender as táticas utilizadas pelos atores, autores e grupos de pesquisa em relação à forma em que esses esquematizam a construção do campo científico do currículo.

Para tanto, Santos (2011) estabelece como fontes as Reuniões Anuais da ANPEd, as produções vinculadas no GT Currículo, a Revista Brasileira de Educação e o Livro Originado da Sessão Trabalhos Encomendados no período de 1995 a 2008, em que faz um mapeamento das Reuniões Anuais da ANPEd, tendo Michel de Certeau e Carlo Ginzburg como referenciais teóricos.

Nessa produção, o autor avalia a criação da ANPEd como uma associação de caráter público científico e como um espaço de debates e ações políticas em benefício da educação no Brasil. O mapeamento efetuado indica que, no período de 1978 a 2008, a ANPEd realizou 31 reuniões, sendo 19 em Minas Gerais, quatro em São Paulo, duas na Bahia, duas no Rio de Janeiro, uma no Espírito Santo, uma no Distrito Federal, uma no Rio Grande do Sul e uma no Ceará.

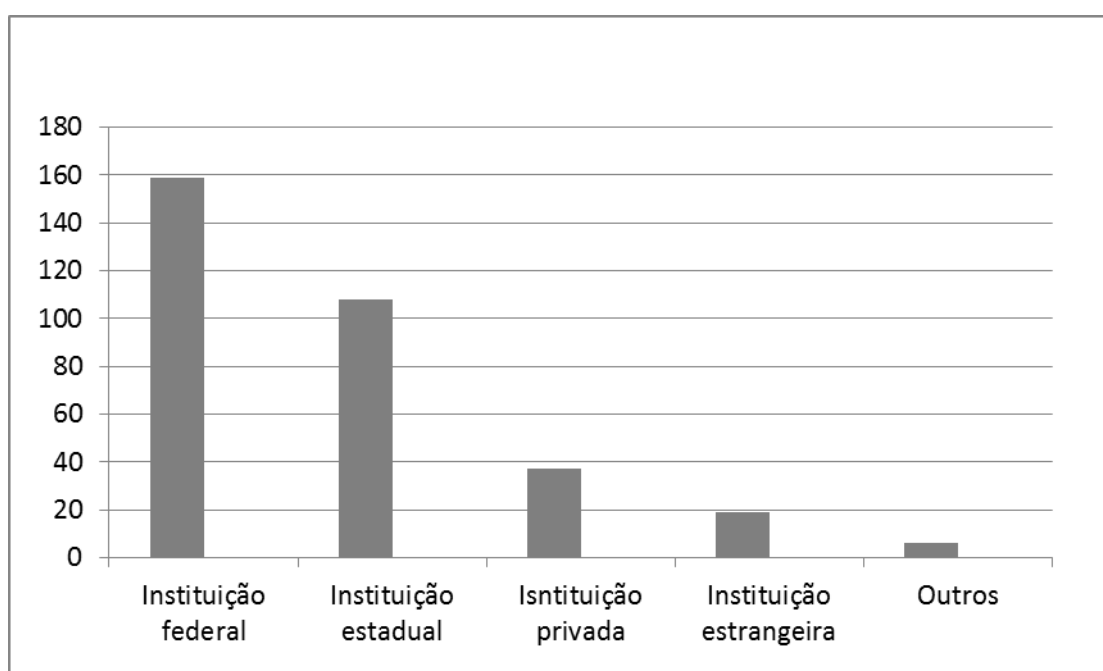
Santos (2011) faz uma síntese especialmente das produções vinculadas ao GT Currículo, das produções publicadas na Revista Brasileira de Educação e o Livro Originado da Sessão Trabalhos Encomendados no período de 1995 a 2008.

Conforme o autor, as produções sobre currículo analisadas no período dos estudos abordam questões sobre as novas teorias, análises de produções científicas, currículo e cultura, formação de professores e história do currículo.

Nos estudos efetuados, o autor faz uma leitura sobre a ANPEd, com a finalidade de assinalar pontos de encontros/distanciamentos entre suas Reuniões Anuais, GT Currículo e Revista Brasileira de Educação e o Livro Originado da Sessão Trabalhos Encomendado, em que comenta as dificuldades para a criação da ANPEd como uma associação representativa da Pós-Graduação em Educação no Brasil. Salienta que a Revista Brasileira de Educação, em um primeiro momento, foi mantida pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), mas enfatiza que “[...] a co-edição dos Autores Associados e a indexação foi o modo tático e estratégico encontrado pelos editores para ampliar o projeto editorial da Revista Brasileira de Educação para além do âmbito nacional” (SANTOS, 2011, p. 77).

O estudo do autor aponta que a grande maioria das produções sobre currículo no período evidenciado é apresentada por instituições públicas, com prevalência das instituições federais, conforme indica o gráfico número 1, o qual infere que 48% dos trabalhos apresentados no período de estudo são oriundos de instituições federais e 33% de instituições estaduais. As demais instituições aparecem com 19% dos trabalhos apresentados. O gráfico 1 traz uma amostra dos trabalhos apresentados no GT Currículo e tipo de instituição.

Gráfico 1 — Trabalhos apresentados no GT Currículo e tipo de instituição



Fonte: Adaptado de Santos (2011)

O autor evidencia que a Região Sudeste lidera as produções no GT Currículo com 62% de produções e 27 instituições, seguida da Região Sul com 20,5% e 12 instituições, da Região Nordeste com 5,5% e oito instituições, da Região Centro-Oeste com 5% e sete instituições, da Região Norte com 1% e três instituições, conforme apresentado no gráfico número 1. Verifica também um processo de internacionalização do GT Currículo no qual a Argentina aparece com 3% e três instituições, Portugal aparece com 2% e duas instituições e a França aparece com 1% e uma instituição.

O autor apresenta um mapeamento referente aos livros do GT Currículo originário dos Trabalhos Encomendados e grupos de pesquisa e o ano de fundação de cada grupo, autores de referência de cada grupo de pesquisa, conforme mostra o quadro adiante

Quadro 1 — Mapeamento referente aos livros do GT originário dos trabalhos encomendados e grupos de pesquisa

GRUPOS DE PESQUISA, INSTITUIÇÕES, ANO DE FUNDAÇÃO E AUTORES	28 ^a	29 ^a	30 ^a	31 ^a	Total
	2005	2006	2007	2008	
Currículo, cotidiano e cultura – UFES – 2007 – Carvalho, Simões e Ferraço (2005); Ferraço (2006, 2007); Ferraço e Carvalho (2008)	1	1	1	1	4
Cotidiano escolar e currículo – UERJ – 1997 – Alves (2005, 2008); Alves et al. (2006, 2007)	1	1	1	1	4
Currículos: sujeitos, conhecimento e cultura – UERJ – 2005 – Macedo (2005); Macedo et al. (2006); Macedo e Frangella (2007, 2008)	1	1	1	1	4
Políticas de currículo em contextos disciplinares – UERJ – Lopes (2005, 2006, 2007, 2008)	1	1	1	1	4
Redes de conhecimento e práticas emancipatórias no cotidiano escolar – UERJ – 1999 – Oliveira (2005); Garcia e Oliveira (2006); Lima e Cinelli (2007), Barbosa e Oliveira (2008)	1	1	1	1	4
Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares – UFF – 1987 – Garcia (2005)	1				1
Núcleo de Estudos de Currículo – UFRJ – 1992 – Moreira e Ferreira (2005); Gabriel (2006)	1	1			2
Currículo, história e poder – CUMML - 2001 – Costas et al. (2005)	1				1
Política e Sociologia da Educação – UFJF – 2002 – Teixeira (2005);	1				1
Grupo Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas – UFMG – 2004 – Paraíso e Santos (2005, 2006, 2008); Paraíso (2007)	1	1	1	1	4
Observatório de cultura escolar – UFMS – 2006 – Pessanha (2005); Pessanha e Silva (2006, 2007); Silva e Pessanha (2008)	1	1	1	1	4
Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares – UFPB – 2002 – Pereira e Moura (2005); Pereira, Moura e Porto (2008)	1			1	2
Grupo de estudos e pesquisas em currículo e pós-modernidade – UFRGS/ULBRA – 2001 – Veiga-Neto (2005, 2006, 2007, 2008)	1	1	1	1	4

Continua

Continuação

Quadro 1 — Mapeamento referente aos livros do GT originário dos trabalhos encomendados e grupos de pesquisa					
GRUPOS DE PESQUISA, INSTITUIÇÕES, ANO DE FUNDAÇÃO E AUTORES	28 ^a	29 ^a	30 ^a	31 ^a	Total
	2005	2006	2007	2008	
Escritas, currículo, representação e diferenças – UNICAMP – 1994 – Amorim (2005, 2007, 2008)	1		1	1	3
Sentidos do currículo: entre linhas teóricas, metodológica e experiências investigativas – UNICAMP – 1992 – Pereira (2005)	1				1
Interdisciplinaridade e Ciência do Sistema Terra como Eixos para o Ensino Básico – UNICAMP – 2004 – Gonçalves e Sicca (2005, 2006)	1	1			2
Narrar currículos: inventando tessituras metodológicas – UNICAMP – 1996 – Rosa (2006), Rosa et al. (2007); Rosa e Prado (2008)		1	1	1	3
Políticas públicas de currículo e avaliação – UNIVALI – 2000 – Borba, Ferri e Gesser (2005)	1				1
Multidisciplinar de pesquisa em fundamentos da prática educativa – UFSJ – 2002 – Leal (2006)		1			1
Gestão, Currículo e Políticas Educativas – UFPEL – 2004 – Vieira et al. (2007); Vieira et al. (2008)			1	1	2
Gestão e Políticas Públicas na Educação Superior –PUC/PR – 1999 – Eyng (2005); Eyng e Chiquito (2007)	1		1		2
Educação e Sociedade – UNIPAC – 2004 – Bellini e Anastácio (2007)			1		1
Formação de profissionais da educação e práticas educativas – IMS – 2007 – Cardieri (2008)				1	1
Currículo, Formação e Práticas Escolares – UFMT – Grupo de pesquisa (2008) (Autoria não indicada)				1	1
Políticas de Educação/Currículo – PUC/SP – 1996 – Saul e Silva (2008)				1	1
Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade – PUC/SP – 1986 – Fazenda et al. (2008)				1	1
TOTAL POR REUNIÃO	18	12	13	16	59

QUADRO 1 – Adaptado de Santos (2011)

O autor ainda indica que a maioria das publicações na sessão Trabalhos Apresentados está ligada a grupos de pesquisa que possuem linhas sobre currículo nos Programas de Pós-Graduação em Educação, somando 78% de todas as publicações. Observa também que os grupos de pesquisa dialogam entre si e que há uma aproximação entre matriz teórica e autores de referência nas produções sobre currículo. Em sua análise, reúne as produções com base nessas aproximações, agrupando em tópicos os trabalhos que se conectam às sessões Trabalhos Apresentados, Trabalhos Encomendados, os quatro livros produzidos pelo GT Currículo e a Revista Brasileira de Educação, a saber: História das disciplinas escolares, Transposição didática e cultura escolar, Políticas curriculares e Multiculturalismo, Identidade e diferença.

O autor analisa as produções sobre currículo de acordo com as perspectivas Política e Teórica Crítica, Nos/dos/com os Cotidianos e Pós-estruturalismo e Estudos Culturais. Indica, por meio de suas análises, que “[...] de maneira geral os estudos produzidos em todas as perspectivas analisadas têm buscado discutir o conhecimento, a escola, a formação de professores, o currículo, destinando o olhar para as práticas cotidianas a partir da dimensão cultural” (SANTOS, 2011, p. 308).

2.1.1 Um olhar sobre os Estados da Arte e do Conhecimento sobre currículo

Os Estados da Arte/Conhecimento indicam que as produções sobre o currículo são recentes e que há uma lacuna a ser preenchida no que tange ao ensino médio, pois os estudos indicam que o que tem sido produzido privilegia o ensino fundamental. Contudo, mostram que, desde a década de 1990, os estudos com interesse nesse campo têm apontado crescimento e que há necessidade de ampliação de pesquisas sobre o tema.

Nos estudos de Santos (2011), fica evidenciado que a ANPEd é uma instituição “marcada por interações e disputas de interesses por parte da comunidade acadêmica” (SANTOS, 2011, p. 53). Todavia, as disputas são pontos positivos por serem movimentos que fortalecem a “entidade científica como representativa das áreas de conhecimento das ciências humanas e sociais que tratam da educação” (SANTOS, 2011, p. 53).

É importante observar a centralização das pesquisas nas instituições públicas, principalmente nas federais. Verifica-se essa constatação nos estudos de Santos (2011) e

também nos de Lopes e Macedo (2007), implicando a necessidade de outros estudos que investiguem as causas do baixo índice de publicações por parte das instituições particulares. Afinal, essas instituições não atuam no campo da pesquisa ou não publicam suas produções nos espaços analisados pelos autores?

Podemos verificar situação parecida em relação às instituições públicas das Regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte que aparecem com índices inferiores de publicações, se comparadas às Regiões Sudeste e Sul, o que, a nosso ver, reflete na questão da pesquisa, pois o quantitativo de publicações que aparece está ligado às pesquisas produzidas que, por sua vez, estão vinculadas a algum grupo de pesquisa. Evidentemente é preciso considerar as questões econômicas e sociais entre as regiões. Porém, o baixo índice de publicações dessas regiões aponta a necessidade de pesquisas que identifiquem essa lacuna.

Os estudos mostram-nos também que, embora as pesquisas sobre currículo no Brasil sejam recentes e se mostrem de forma bastante generalizadas, a maneira de pensar o currículo e sua prática está sendo problematizada entre os diversos espaços de pesquisa e por diferentes sujeitos pesquisadores, ampliando o debate sobre a temática.

Com os estudos do Estado da Arte/Conhecimento, foi-nos possível o entendimento que os estudos sobre o currículo são campos de tensão e de embates marcados por constantes lutas de poder e demarcação de território, pelo menos entre aqueles que se dedicam a esse campo de estudo. Nossa proposta de trabalho aproxima-se dessa questão pelo fato de que tentamos entender a resistência de professores ao currículo prescrito para a rede estadual das escolas do Estado do Espírito Santo onde tais resistências podem ser entendidas também como embates de poder.

O estudo das produções tipo Estado da Arte/Conhecimento foi importante pelas observações já apresentadas e principalmente por situar-nos no campo dos estudos sobre o currículo, apontando bancos de produções e estudos já mapeados, compendiados e utilizados nessas produções, além de revelar os programas de pós-graduação e os grupos de pesquisa sobre o currículo.

2.2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA NA REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE

Conforme mencionamos na parte introdutória deste capítulo, no que se refere à revista *Educação & Sociedade*, decidimos pelo estudo do Dossiê 73 — "Políticas Curriculares e Decisões Epistemológicas" — e o Dossiê 116 — "O Ensino Médio e suas Modalidades: Propostas, Problemas e Perspectivas", de modo a acessar os artigos que centram as atenções no currículo e no ensino médio. No Dossiê 73, acessamos sete artigos. Lidos os títulos e os resumos, selecionamos três que focalizam o tema currículo. Esse dossiê não apresenta nenhuma publicação com a temática ensino médio. No Dossiê 116, acessamos 12 artigos e, após os mesmos critérios de seleção, ou seja, acessar os artigos que centram as atenções no currículo e no ensino médio, selecionamos quatro artigos, dos quais três focalizam temática ensino médio e um versa sobre currículo. O total de artigos encontrados e selecionados por assunto pode ser visualizado na tabela 6.

Tabela 6 — Total de acesso/leitura das produções na revista *Educação & Sociedade*

Dossiês	Total de artigos encontrados	Total de artigos selecionados sobre ensino médio	Total de artigos selecionados sobre currículo
73	7	0	3
116	12	3	1
TOTAL	19	3	4

Fonte: Produção do próprio autor

Ao falar dos limites e avanços das propostas curriculares alternativas, Moreira (2000) aponta que os estudos sobre propostas curriculares têm criticado as reformas educativas que, a seu ver, são formuladas para legitimar os interesses conservadores dos grupos de direita, cujo objetivo é centrado na perspectiva mercadológica, e que essas propostas geralmente vêm acompanhadas de um sistema nacional de avaliação alterando as disposições de formação e aperfeiçoamento dos docentes. Moreira (2000) aborda propostas curriculares que caminharam na contramão do discurso oficial hegemônico, ocorridas nos anos 1980, citando, para tanto, as experiências de Minas Gerais, cuja reformulação se pautava na difusão de saberes necessários

à formação cidadã; de São Paulo, que se sustentava no ensino de saberes que atendessem às características sociopsicoculturais dos estudantes; do Rio de Janeiro, que se pautava na influência e pressupostos da educação popular de Paulo Freire. Quanto aos anos 1990, argumenta que as propostas curriculares foram influenciadas pelos estudos culturais, pelo pós-modernismo e pós-estruturalismo.

Pacheco (2000) traz uma discussão sobre políticas curriculares descentralizadas nas décadas de 1980–1990, mas com a finalidade de pensá-las como uma nova forma de centralização. Indica que o discurso oficial era de centralização, no entendimento de que a escola continua revestida de autoridade legitimada pelo poder público e a política curricular é a expressão de uma legitimidade e de um poder relacionado com a tomada de decisões sobre a seleção, organização e avaliação dos saberes escolares. A descentralização, segundo o autor, poderia conotar tanto autonomia quanto responsabilidade. Por outro lado, estava a serviço dos objetivos mercadológicos, pois as forças de mercado poderiam empregar o currículo para orientar seus propósitos.

Por seu turno, Forquin (2000) examina questões sobre o relativismo e universalismo do currículo. Em sua discussão aponta que os pensadores que defendem o relativismo do currículo trabalham na perspectiva de questionar a validade do que é ensinado, enquanto os pensadores universalistas defendem a ideia de que existem saberes considerados públicos que devem ser ensinados a todos os sujeitos, independentemente de quaisquer situações. Depois de analisar as implicações metodológicas, tanto do relativismo quanto do universalismo, o autor defende que o mais valioso é oferecer aos alunos possibilidades de compreender a multiplicidade das várias vozes que se falam no mundo.

Ciavatta e Frigotto (2011), ao discutirem as perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio, entendem que os processos educativos são constituídos e constituintes da sociedade e sinalizam particularidades da sociedade capitalista, em particular, o Brasil. Analisam que, desde a Lei 4.024, de 1961, a oferta do ensino médio público, gratuito e de qualidade no Brasil praticamente não passou por alterações, o que se atribui ao modelo capitalista vivido não somente no Brasil bem como em outras nações da América Latina. Salientam que a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1997, apresenta entraves e avanços no ensino médio e que, com base nessa lei, configurou-se um quadro ambíguo nas políticas educacionais orientadas, em grande parte, pelos organismos internacionais, pelas pressões sociais e ainda do Sistema S, que demanda formação de mão de obra. Assinalam que a oferta do ensino médio tem sido pautada no pensamento empresarial e do produtivismo, o que dissipa a ideia de ensino médio como educação básica universalizada como direito social.

Pinto, Castro e Amaral (2011) argumentam que, por mais de quatro séculos, o ensino médio no Brasil esteve a cargo do setor privado e fazem um histórico do avanço da oferta dessa modalidade no Brasil, situação modificada pela Lei 5.692, de 1971, que cria o ensino de 1.º e 2.º grau, atual ensino médio, embora a oferta dessa modalidade não se dê de forma qualitativa devido às condições das escolas, à falta de profissionais qualificados e ao achatamento dos salários dos professores. Apesar das observações, afirmam que houve um grande crescimento da oferta dessa modalidade de ensino. Em suas análises revelam que os estados respondem por 82% das matrículas, totalizando 92% de atendimento na educação pública, e a rede federal responde por uma pequena parcela de matrículas, porém com oferta de melhor qualidade.

Em se tratando de formação de professores para o ensino médio, Kuenzer (2011) parte da hipótese de que a formação de professores, à medida que se constitui em tática de reprodução do capital, não se separa da esfera da produção. Aponta que o assunto continua longe de ser enfrentado de maneira adequada e considera que há propostas diferenciadas e desiguais que atendem às diferentes necessidades de formação para o trabalho e, em decorrência disso, reduz-se a autonomia relativa das propostas pedagógicas. Assinala que o debate sobre a formação de professores permanece nos limites da lógica da reprodução capitalista sem a necessária compreensão do seu caráter ideológico e que o capitalismo, primariamente, forma seus professores no âmbito das relações sociais e de produção e, secundariamente, mediante cursos de formação inicial e continuada. Kuenzer (2011) faz uma discussão problematizando que os trabalhadores da educação não se diferenciam dos demais, são, pois, superexplorados, e que, por se tratar de atividade não material dos trabalhadores em educação, torna-os mais vulneráveis a doenças ocupacionais. Argumenta que a formação de professores do ensino médio deve pronunciar conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científico-tecnológicos sobre a área a ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa e experiência no trabalho docente.

Ramos (2011) traz à tona discussões sobre políticas públicas para o ensino médio brasileiro delimitando suas análises nos anos 1990, devido às reformas curriculares da LDB 9.394/1996, com centralização no ensino médio integrado. Problematisa as reformas do governo de Fernando Henrique Cardoso, as medidas implantadas pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva e o movimento de defesa do ensino médio integrado. Aborda questões atuais e as perspectivas apresentadas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais. Considera que o programa de incentivo às propostas curriculares inovadoras no ensino médio transita no avanço conceitual da relação ciência, cultura e trabalho e que a questão conceitual ainda é

objeto de interrogação e controvérsia entre professores e gestores, ademais, devido ao insuficiente conhecimento de seu significado. Aponta também que as dificuldades de uma proposta contra-hegemônica de educação não constituem uma questão somente de ordem conceitual, mas deriva igualmente da capacidade da classe dirigente na manutenção de seus princípios, vigorando no senso comum.

Esses estudos indicam que, de forma generalizada, há um comportamento de rejeição em relação às reformas curriculares e conseqüentemente em relação às propostas verticalizadas. Apontam também que, de maneira geral, as reformas são elaboradas para atender às perspectivas empresariais e legitimar o pensamento hegemônico.

2.3 PRODUÇÃO ACADÊMICA NA REVISTA CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS

Relativamente à revista *Currículo sem Fronteiras*, decidimos por mapear as publicações disponíveis de 2001 a 2012 que apontam como referência os teóricos críticos. Vale o esclarecimento de que assumimos esses teóricos na tessitura de nosso trabalho. Nesse periódico, a começar dos títulos, selecionamos quinze publicações. Após leitura dos artigos, esse total foi reduzido para sete artigos, que selecionamos para estabelecer diálogo com a nossa pesquisa.

Apple (2002) debate a educação analisando o que ele chama de bloco hegemônico. O autor explica aos leitores que esse bloco hegemônico é formado pela aliança de quatro grandes elementos: os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e a nova classe média em ascensão. Destaca que nesse caso os dois primeiros grupos têm influenciado as políticas educacionais chamando a atenção sobre os neoliberais que, segundo ele, são o grupo que mais tem imprimido força ao campo educacional, com vistas a ter seus propósitos atendidos, e também o grupo que lidera a aliança desse grupo hegemônico. O autor evidencia que os neoliberais aceitam qualquer forma de investimento — tanto público como privado — nas escolas, desde que estas atendam aos interesses capitalistas, e a economia mais competitiva, favorecendo uma educação para a empregabilidade, pois esse grupo considera o mercado como essencial. Apple avalia, ainda, que os exames nacionais são instrumentos fundamentais nesse caso, pois, por meio dos resultados obtidos pelos alunos, o grupo hegemônico se articula para imprimir suas ideologias e investir na restauração de uma

educação conservadora com o argumento de que as instituições de ensino são instituições fracassadas.

Apple (2002) analisa o poder da nova direita mundial e de suas alianças com a finalidade de promover a modernização conservadora na educação. Aponta que a organização dos grupos hegemônicos ocorre pelo viés do senso comum, pelo qual conseguem adentrar a sociedade e fazer valer sua ideologia. Em sua argumentação, afirma que os grupos considerados progressistas também têm espaços para fazer o movimento contrário aos grupos hegemônicos, mas não fazem usos desses espaços, deixando lacunas para que as alianças conservadoras se estruturam e imponham seus pensamentos. Aponta que os interesses dos grupos progressistas serão atendidos no momento em que esses grupos ocuparem seus lugares nas discussões. Para tanto, é preciso que utilizem discursos que sobreponham àqueles contrários aos seus interesses e utilizem os recursos disponíveis para a materialização de imaginações de futuros alternativos na construção de sua identidade. Assinala que o currículo pode ser definido como um mecanismo cuja finalidade é o controle social, o que ocorre por meio das políticas educacionais e culturais. Ademais, argumenta que, quando se fala de currículo, não se trata de algo isolado e que nenhum currículo é neutro nem casual. Diz que é preciso que se decifre o currículo e chama a atenção para o cuidado de observar os conhecimentos nele apontados, principalmente quanto a dois pontos: a que grupo os conteúdos determinados interessam e quais os interesses sociais presentes nesse documento. Esse autor argumenta que geralmente os currículos são organizados pelos grupos dominantes, fato que os torna carregados de intenções que privilegiam interesses de determinadas estruturas econômicas e políticas educacionais que, quando postas em prática, reforçam as desigualdades.

Gandin, Marques e Silva (2012) apresentam entrevista com Michael Whitman Apple em que focalizam sínteses analíticas ampliadas pelo autor sobre as contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas ao longo de sua experiência na pesquisa sobre currículo e de sua militância política. O texto salienta que há na escola uma relação de poder determinando quem manda e quem são os subalternos, afirmando a necessidade de processamento da voz desses. Argumenta que o papel da teoria crítica é dar visibilidade aos sujeitos invisíveis na escola, no processo de lutas contra-hegemônicas e no enfrentamento às atuais dinâmicas de poder das políticas neoliberais e neoconservadoras. Igualmente, levanta a necessidade de estudantes, professores, pais, militantes e políticos entenderem que a escola é sua. Quanto à discussão sobre a crise educacional e as políticas da

esquerda radical, fica evidenciado no texto que é a mobilização que garante políticas que atendam aos interesses da educação.

Paraskeva (2002) traz um histórico da vida acadêmica e militância política de Michael Whitman Apple e analisa a contribuição de seus estudos para o campo do currículo e da educação em geral. Paraskeva argumenta que o pensamento e obra de Apple alertam sobre os perigos do reducionismo das análises economicistas, permitindo a compreensão das relações de desconstrução e construção do conhecimento, políticas culturais, mecanismos de controle e suas implicações nas escolas. Pondera ainda que Apple aponta a necessidade de uma análise relacional em torno das políticas educativas como forma de compreensão dos movimentos direitistas em todo o mundo, cujos objetivos são controlar o conhecimento a ser ensinado nas escolas e silenciar as classes menos favorecidas.

Ferreira e Jaehn (2012), partindo do pressuposto de que a história do currículo se constitui entre e com outras áreas de conhecimento, trazem contribuição para o entendimento de currículos híbridos por meio de aproximações entre contribuições críticas e pós-críticas que são seus principais interesses de pesquisa. Em suas análises apontam que, enquanto Ivor Goodson ajuda a construir uma História de Currículo visualizada na ação dos sujeitos, Thomas Popkewitz propõe estudar as formas de discurso edificadas pelos sujeitos e a maneira como os conceitos estão materializados na escolarização.

Kliebard (2011) discute questões relacionadas aos princípios de Tyler — Que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a consecução desses objetivos? Como podem essas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente? (KLIEBARD, 2011, p. 24). Em suas análises, o autor aponta que a primeira fase desses princípios é o estabelecimento dos objetivos. Assinala também que as demais fases — selecionar experiências, organizar, experiências e avaliar — dependem da primeira e que os objetivos devem ser derivados dos estudos sobre o aluno, estudos sobre a sociedade e sugestões oferecidas pelos especialistas no conteúdo. O autor considera igualmente que o êxito na proposta de elaboração de currículo se deve à sua racionalidade.

A influência do pensamento de Paulo Freire em sistemas públicos de ensino é tratada por Saul (2012), com pesquisa desenvolvida na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP, espaço em que se estuda, pesquisa e reinventa o legado de Paulo Freire para a educação. O estudo constata que a atualidade do pensamento freiriano vem sendo comprovada por meio de grande quantitativo de trabalhos teórico-práticos, principalmente na última década, integrando pesquisadores que atuam em Programas de Pós-Graduação em Educação, e que a influência

de Freire nas práticas educativas têm destaque nos estudos sobre a Educação Popular. Os estudos de Saul (2012) evidenciam uma interlocução com aspectos da matriz de pensamento de Paulo Freire que têm, como crivo crítico, a superação de formas hegemônicas de agir e pensar propondo uma educação eticamente comprometida com a educação libertadora e a humanização dos sujeitos. Apontam também a possibilidade para uma nova concepção e práticas curriculares que reconheçam as escolas como conceptoras de currículo, pautada na visão crítica.

A importância da escola no desenvolvimento econômico de um país na construção dos mercados transnacionais é discutida por Santomé (2001), que aborda a questão argumentando que a causa desenvolvimentista põe as instituições de ensino a seu serviço, cuja finalidade se prende a aspectos básicos, como escrita e leitura, desprezando a escola como um espaço onde se aprende a ser cidadão e cidadão, a informar e analisar criticamente o que está ocorrendo na sociedade e a criar disposições e atitudes positivas de colaboração e participação na resolução de problemas coletivos.

2.4 A PRODUÇÃO ACADÊMICA NA CAPES: UMA BUSCA AOS TEÓRICOS CRÍTICOS

Com a finalidade de ampliarmos e enriquecermos as discussões sobre o nosso tema, decidimos também pesquisar o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES. Nesse banco optamos pela seleção de produções — teses e dissertações — que dessem ênfase aos pensadores da teoria crítica de currículo. Para tanto, estabelecemos o período de 2007 a 2011 para a efetivação deste trabalho. Esse período foi estabelecido como recorte pelo fato de compreender os últimos cinco anos que antecedem nosso ingresso no mestrado..

Adotamos a leitura dos títulos como primeiro critério. Com base na leitura dos títulos, selecionamos 11 produções em que analisamos os resumos e os sumários. Desse modo, elegemos cinco produções que se referenciam em teóricos críticos: (ABRAHÃO, 2011; CASTANHA, 2010; NOVAES, 2007; RAMPINI, 2011; SILVA, 2011).

Castanha (2010) levanta questões relacionadas à organização de currículo para o ensino médio, numa perspectiva de produção coletiva entre os professores e pautado na

abordagem multirreferencial. Na produção, a autora relaciona as teorias sobre currículo com a atualidade e problematiza o currículo com base em narrativas e multirreferencialidade. A autora aponta também um histórico do ensino médio no Brasil, contextualizado com a atual proposta curricular para essa modalidade de ensino na atualidade e com o Exame Nacional do Ensino Médio — ENEM. A autora adota a História de Vida como metodologia de pesquisa.

Questões relacionadas à proposição educar, ensinar e formar no currículo materializado na sala de aula são debatidas por Silva (2011), cuja finalidade é a compreensão de como ocorre a materialização do processo pedagógico sustentado na tríade educação, ensino e formação no currículo da sala de aula. A autora considera, como pontos de debate, a teoria crítica, a teoria da educação, o currículo e questões relacionadas à sala de aula e a tensão que ocorre no processo pedagógico entre educação, ensino e formação. Aventa ainda o currículo como eixo norteador do trabalho pedagógico na escola, abordando as várias teorias de currículo, entre as quais a teoria crítica.

Novaes (2007) tenciona as mudanças curriculares no ensino de História, focando práticas curriculares na modalidade Educação de Jovens e Adultos — EJA, articulando a História da Educação com currículo, didática e formação de professores. Em sua produção procura entender rupturas e permanências que permeiam a História e o ensino dessa disciplina. Aborda também a questão da transposição didática da disciplina História. Aponta, em suas discussões, um contexto do papel da educação e da disciplina História entre os séculos 19 e 20, discutindo as diferentes funções do ensino de História, as novas perspectivas e os desafios para o ensino de História na atualidade. Também discute conceitos de currículo e a importância desse instrumento na educação, perpassando suas análises entre currículo escrito, prescrito, oficial, oculto e real e a relação existente entre currículo, escola e sala de aula.

Rampini (2011) considera a implementação da reforma curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, realizada em 2008. A pesquisa realizada com professores do ensino médio tem, como objeto principal, a análise do conjunto de documentos curriculares, denominados Cadernos do Professor, os quais foram entregues aos professores da rede estadual de São Paulo e contêm os conteúdos a serem desenvolvidos em cada bimestre, incluindo as orientações para o desenvolvimento das aulas com os alunos. A autora problematiza a questão da identidade docente com o entendimento de que esses cadernos engessam os docentes que devem tê-los como cartilha em substituição aos livros didáticos. Considera que os Cadernos do Professor apagam a experiência dos professores pelo fato de assumirem o lugar docente em sala de aula. Em suas abordagens, identifica que as práticas

identitárias expressas no material didático, bem como os objetivos propostos, têm por finalidade os interesses do mundo globalizado.

Abrahão (2011) traz como centro de seu debate estudos sobre currículo, gestão e educação com base na análise da proposta curricular implantada no Estado de São Paulo, em 2008 e os desafios para a ação da equipe gestora nos estabelecimentos de ensino médio com a aplicação da nova proposta. Tenciona a questão da administração escolar e como a gestão poderá contribuir para que a proposta curricular seja um instrumento que propicie a melhoria da qualidade da escola pública de São Paulo. A pesquisa foi realizada com professores e gestores educacionais. Os estudos da autora revelam que a proposta curricular organizada para a rede estadual de São Paulo não teve suas ações concretizadas com a qualidade educacional esperada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, o que se justifica pela ação impositiva da Secretaria, pela distância da realidade pedagógica e o que sugeria a proposta e pelas informações equivocadas fornecidas pelos educadores e gestores no ato das pesquisas realizadas para obter retorno em relação à implementação do currículo. A autora discute conceitos educacionais importantes, como qualidade na educação, qualidade educacional, currículo, gestão democrática e gestão escolar.

2.3 SOBRE OS ESTUDOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Os estudos realizados nos ajudam a entender ideias muito importantes que estão imbricadas na realização de nosso trabalho, destacando-se algumas questões, como políticas educacionais, ensino médio, metodologia e teorias curriculares e currículo.

Quanto às políticas educativas, foi-nos possível observar que elas estão ainda muito longe daquilo que se espera de um país que precisa movimentar-se no sentido de ofertar uma educação que possa favorecer as classes menos favorecidas e que as políticas, nesse sentido, não conseguem desprender-se das contribuições neoliberais em que elas têm atingido a sociedade de diferentes formas que reconfiguram a organização do Estado e da escola, ocorrendo por meio de transferência de responsabilidades, terceirização de serviços e até mesmo da própria gestão do público, ratificando os estudos de Apple, (2002); Gandin, Marques e Silva, (2012); e Santomé, (2001).

Foi-nos possível verificar situação contrária por meio dos estudos de Saul (2012), que, em seus estudos, indica que políticas comprometidas com a democratização da educação na perspectiva crítico-emancipadora¹⁹ também têm sido experimentadas no Brasil desde a década de 90, principalmente aquelas que têm o pensamento freiriano como orientação. Esses estudos são ratificados nas abordagens de Paraskeva (2002), que aponta a atuação de movimentos contrários às ações neoliberais que têm defendido projetos educacionais contrários aos interesses do capital.

Em relação às questões curriculares, os estudos ajudaram-nos no entendimento de que a produção no campo do currículo ocupa um lugar próprio, bem como um espaço de relações de força e poder. Nesse sentido, os estudos ajudaram-nos a compreender que, na atualidade, as questões curriculares têm seguido uma lógica de atrelamento às avaliações em larga escala (BOLDARINE, 2010) e que as discussões sobre currículos vêm assumindo importância e ocupando cada vez mais espaço no campo das pesquisas em educação. Entendemos, entretanto, que a discussão no campo curricular exige uma compreensão dialética e plural, fundamentada principalmente no princípio da complexidade.

Ainda relativamente ao currículo, os estudos nos possibilitam o entendimento da diferentes formas de ver o currículo, em que o currículo prescrito também é considerado como oficial, sendo, portanto, um documento legitimador das tendências e saberes escolares de uma instituição escolar ou uma rede de ensino, ou seja, nesse aspecto o currículo é normatização e tem como finalidade a padronização. O currículo oculto, por sua vez, centra-se nas questões ausentes ao currículo oficial.

Nesse contexto, Novaes (2007) ressalta que o currículo oculto não faz parte, de forma direta e explícita, dos currículos oficiais ou prescritos, pois o currículo oculto aparece nas entrelinhas, na subjetividade e nas relações entre professor/aluno dentro dos limites da sala de aula e da escola. Esse termo centra-se nas questões ausentes ao currículo oficial, pois não há regras explícitas de certos comportamentos e atitudes. No que diz respeito ao currículo “real”, é o que “realmente” acontece na relação explícita e/ou implícita estabelecida entre professor, aluno e ensino.

Sobre as teorias curriculares, os estudos realizados ajudaram-nos na compreensão de que cada teoria, na prática, nada mais é que uma questão de discurso, ou seja, uma teoria

¹⁹ Essa perspectiva visa à formação de sujeitos críticos e emancipados, que devem ser instrumentalizados para além da capacidade técnica, onde de acordo com o filósofo alemão Jürgen Habermas só é possível atingir por meio da crítica, compreendida como autorreflexão, pois só assim, o conhecimento poderia ser reelaborado, extirpando, com isso, as distorções sofridas pelo processo histórico.

curricular é um discurso político sobre o currículo. Desse modo, é necessário que se considere que toda proposta curricular tem intenções estabelecidas por um determinado grupo. Assim compreendemos que as teorias curriculares ou as teorias educacionais estão abarrotadas de afirmações sobre os fazeres escolares.

Portanto, faz-se necessário entender o que as teorias sobre esse artefato produzem nas propostas curriculares e como isso interfere na prática dos professores, considerando que as teorias se definem pelos conceitos que utilizam para conceber determinada realidade. Os conceitos de uma teoria dirigem a atenção dos professores para determinadas situações que, sem elas, se torna mais difícil direcionar o trabalho, motivo pelo qual é necessário o estudo sobre elas.

A respeito das questões de metodologia, os estudos revelaram que, para realizar uma pesquisa que tenha por objetivo produzir algum tipo de conhecimento, ainda que provisório, é preciso fazer opções também em relação a metodologias e técnicas a serem utilizadas durante o estudo e a pesquisa que se pretende e que as nossas escolhas desvelam as concepções de mundo, sociedade, conhecimento e sujeito que defendemos. E a escolha não é simples porque a racionalidade dominante adotada durante séculos prometeu certezas apoiadas sempre em métodos rígidos e com base em observações sistemáticas e rigorosas. Essa rigorosidade reduzia a complexidade do problema a ser pesquisado, pois dividia a pesquisa em partes distintas, sujeito e objeto, que não podiam ter o menor envolvimento. Com essa forma de fazer pesquisa, conhecimento não científico, emoções, incertezas, intuição, subjetividade, experiências e toda complexidade do humano e de suas relações eram desconsideradas, pois esses elementos não poderiam fazer parte da pesquisa científica.

No que concerne à metodologia narrativa, os estudos revelaram que esse tipo de abordagem metodológica possibilita ao pesquisador fazer outras leituras com base nas experiências narradas pelos docentes, nas quais esse tipo de abordagem passa a ser um caminho que não aprisiona, não rotula nem limita. Apontaram também os estudos que a narrativa, como princípio metodológico, está cada vez mais em evidência nas pesquisas sobre educação. Outro ponto marcante percebido por meio dos estudos foi entender que as narrativas são formas de construir nossa história de vida, pessoal ou profissional. Afinal, somos um só, e não há como separar o profissional do pessoal; não temos uma fantasia que evidencie qual função exercemos em cada momento, profissional ou pessoal. Em nossa atuação como profissionais nosso nome, nossas experiências, nossos valores, nossas crenças, nossos medos, nossas conquistas e angústias não nos abandonam: estão todos intrínsecos e são esses elementos que constituem nossa história de vida. Esse tipo de pesquisa oportuniza

ao pesquisador compreender o processo de formação do sujeito, como também favorece a posição do sujeito em lugar de destaque, tornando-o um ator principal e autônomo nas questões relacionadas às suas aprendizagens.

Destacamos que os estudos realizados apontam Apple como autor de referência de vários trabalhos e produções. Na constituição deste capítulo, foram examinados textos do próprio autor. Dos textos analisados, Apple é também autor de referência de (ABRAHÃO, 2011; CASTANHA, 2010; GANDIN, MARQUES e SILVA, 2012; MOREIRA, 2000; NOVAES, 2007; PACHECO, 2000; PARASKEVA, 2002; SAUL, 2012; SILVA, 2011).

2.6 CURRÍCULO: DISCURSOS POSSÍVEIS

Os debates sobre currículo têm tomado cada vez mais importância e conquistado espaços de pesquisa em educação. Associada a esse momento, identificamos vasta referência bibliográfica sobre o tema. Nesse diálogo sobre currículo, queremos revisitar brevemente a história deste campo de pesquisa e, a seguir, concentrá-la sobre esse tema mediante a compreensão de que este se dá em um campo de contradições e conflitos.

2.6.1 - O currículo: utilidade e conceitos

Na sociedade atual, o currículo está presente na vida da grande maioria das pessoas, principalmente no que tange à questão do trabalho, lugar que ocupa um *status* indispensável. Nesse caso, o *curriculum vitae* causa impacto, sentimentos, e (por que não?) exageros e pequenas quase verdades, pois é nele que está posta nossa trajetória de vida acadêmica e profissional.

Mas o currículo não é algo somente do mundo do trabalho. É também instrumento que atravessa outras áreas, mais nomeadamente a vida institucional de muitas sociedades.

A palavra currículo originou-se do latim e pode ser entendida como “pista de corrida” ou “correr”, “curso”. Se entendida como pista de corrida, ganha significado neoliberal, pois o currículo assim entendido significa competição, apresenta as experiências dos sujeitos e

indica que quem tem mais experiência acadêmica e profissional ganha a competição. Se entendida como correr, ou curso, a palavra “currículo é definida como um curso a ser seguido” (GOODSON, 2005, p. 31).

Enfim, são várias as definições sobre o currículo e aquelas a ele imputadas devem ser alvo de reelaboração, considerando as mudanças a que estamos sujeitos em uma sociedade que caminha, a passos largos, provocando realidades provisórias. Nesse sentido, necessariamente cabe o entendimento de que o “currículo é produzido, negociado e reproduzido” (GOODSON, 2005, p. 22).

No decurso dos debates educacionais, a palavra “currículo” já assumiu diversos significados, como um rol de disciplinas, com o conhecimento organizado numa sequência lógica, respeitando um tempo determinado para discutir os conhecimentos previstos na disciplina. Essa concepção de currículo está vinculada a um plano de curso ou de ensino. Porém, o conceito de currículo evoluiu, passando a ser considerado como a totalidade de experiências vivenciadas pelo aluno, intermediadas pelo professor, em uma escola dentro de um contexto histórico e social.

Ao analisarmos mais detalhadamente as discussões educacionais, podemos analisar o currículo com base em grandes eixos: as teorias tradicionais as teorias críticas e as pós-críticas²⁰. Todas essas teorias influenciaram a discussão de currículo no Brasil. Porém, ao falarmos em teorias curriculares, acreditamos, assim como Saviani (2007), na incorporação de elementos de todas para a edificação de técnicas que considerem a afinidade existente entre os processos educativos e a vida humana.

Desse modo, entendemos que qualquer teoria deve ter como preocupação sobre conhecimentos que devem ser ensinados, considerando os sujeitos submetidos ao processo de ensino e o tipo de pessoa desejável para atender às demandas da sociedade. Será que nossa sociedade precisa de um ideal humanista? De um ensino centrado na competição? De um sujeito ajustado ao modelo da sociedade? Que argumentos podem ser usados para justificar a inclusão de um dado conhecimento no currículo?

Essas questões revelam a necessidade de critérios para selecionar os conteúdos que farão parte dos currículos que tenham como foco o tipo de sujeito desejável para atender às

²⁰ Não pretendemos aprofundar nossos estudos com foco nas abordagens metodológicas — Ensino Tradicional e Escola Nova; Teoria Tecnicista e Comportamentalista; Abordagem Libertária e Libertadora; Abordagem Crítico-Social ou Histórico-Crítico; Abordagem Humanista ou Cognitivista. Esses estudos, caso seja de interesse do leitor, poderão ser aprofundados por meio de: LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000; SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 1985; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

demandas da sociedade. Mas frequentemente, nas discussões que tratam do currículo, pensamos sempre em um conjunto de conhecimentos e ainda nos conhecimentos associados a nossa identidade, a nossa subjetividade. Desconsideramos, inclusive, que o currículo esteja radicalmente imbricado de questões relacionadas ao poder, questões que diferenciam as teorias tradicionais das críticas.

2.6.2 Teorias tradicionais

Embora os estudos sobre currículo nos Estados Unidos datem de 1918 (KLIEBARD, 1980; MOREIRA e SILVA, 2006; SILVA, 2005), atribui-se a John Dewey as primeiras formulações curriculares com a publicação do livro *The Child and the Curriculum*, publicado em 1902. Nesse livro, Dewey postulava o currículo pautado na vivência (SILVA, 2005) e prática dos princípios democráticos e nos interesses dos alunos. Essa ideia não obteve sucesso devido às exigências sociais e econômicas daquele período.

Entretanto, o currículo só foi estabelecido como palco particular de estudos nos fins da primeira metade do século 20 (KLIEBARD, 1980; MOREIRA e SILVA, 2006; SILVA, 2005). O estabelecimento desse campo de estudos deveu-se ao processo de industrialização, urbanização e à grande procura e oferta escolar (SILVA, 2005). A partir de então, à escola caberia o desempenho de outros papéis para atendimento das novas demandas. Assim, competiria à escola desenvolver potencialidades imprescindíveis à nova sociedade como a vida profissional e a identidade nacional que, naquele momento, encontrava-se sob a ameaça dos grandes contingentes migratórios (APPLE, 2006; GOODSON, 2003; MOREIRA e SILVA, 2006). Em suma, as teorias tradicionais curriculares passam a se firmar no campo do ensino.

Diante dessas circunstâncias, Apple (2006) sustenta que o controle social ganha espaço nas escolas com vistas ao acultramento dos imigrantes. Segundo esse autor, nesse cenário assumem espaço sociólogos do currículo, como Franklin Bobbitt, Ross L. Finney, Charles Peters, que defendem uma conformidade cultural cuja ideologia se centrara no dom, na perspectiva de diferenciar os sujeitos e organizar a sociedade de forma desigual, incluindo a questão étnica.

É nesse contexto que Franklin Bobbit publica seu livro *The Curriculum*, no qual propõe o funcionamento escolar idêntico ao de uma empresa que valoriza a eficiência, a produtividade, a divisão do trabalho e cientificidade, em conformidade com os princípios de Frederic Taylor (APPLE, 2006; GOODSON, 2003). A ideia de currículo, segundo Goodson (2003), passa a ter uma conotação de organização de programas, grades curriculares e prontuários didáticos com uma prescrição de conteúdos a serem ensinados/aprendidos e os métodos para o ensino. Na organização de Franklin Bobbit, o funcionamento da escola deveria acontecer de forma planejada e organizada, visando à produção de resultados.

A partir de então, passam a ser estabelecidos padrões de ensino voltados para o produto que se desejava obter. São estabelecidos também instrumentos de medidas considerados eficazes para o sucesso dos objetivos escolares (APPLE, 2006; MOREIRA; SILVA, 2006).

A teoria de Bobbit era um ponto contrário ao pensamento de John Dewey e, naquele momento, estava organizada para responder aos interesses políticos e econômicos vigentes, motivo pelo qual supera o pensamento de John Dewey.

Em 1949, a teoria de Bobbit recebe alterações sob a influência de Ralph Tyler, que publica o livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, propondo que, na elaboração de objetivos para a educação, deveriam ser considerados os estudos prévios sobre os alunos, estudos sobre a vida contemporânea fora da escola e sugestões de especialistas de cada disciplina. Ralph Tyler insiste na necessidade de estabelecimento de objetivos claros referenciando-se na filosofia social e educacional conforme Kliebard (1980).

Nesse contexto, o ensino era situado na execução de metas e alvos, com o intuito de atender aos interesses mercadológicos, e a educação era entendida como espaço de modelagem de pessoas que valorizava uma determinada cultura em detrimento de outra. O que havia era uma relação de utilidade social com a escola, pois as escolas deveriam apontar os fatores biológicos, biográficos, psicológicos e sociais dos alunos, com a finalidade de prepará-los para o desenvolvimento de funções específicas na sociedade.

Essa proposta se espalhou até a década de 1960, período em que o modelo tecnicista estava em expansão influenciando também a educação no Brasil, principalmente no que diz respeito às escolas de ensino profissional, cuja finalidade era qualificar mão de obra para a demanda industrial nacional.

Porém, conforme ressalta Silva (2006), de 1970 em diante os modelos mais tradicionais começam a ser contestados. Nos Estados Unidos ocorre o movimento de “Reconceptualização do Currículo”; na Inglaterra, o movimento da “Nova Sociologia da

Educação – NSE”, liderado por Michael Young; na França, a contestação é liderada por Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet; no Brasil, a obra de Paulo Freire torna-se o principal movimento contestador dos modelos tradicionais. Esse movimento fortalece as teorias críticas que passam a uma nova visão, concentrando suas análises não na organização e técnica de fazer currículo, e sim na busca da compreensão sobre o que o currículo faz.

2.6.3 - As Teorias críticas

Desde a década de 1970, a concepção de um currículo técnico, neutro e racional é problematizada. As questões deslocam-se do “como ensinar” para “por que ensinar”, e as críticas sociais ao sistema de ensino, aliadas aos estudos dos sociólogos da educação, efetuam uma completa inversão na leitura da problemática da escola e, em consequência, possibilitam a constituição das teorias críticas de currículo. Em diferentes espaços geográficos, cientistas sociais elaboram novas categorias de análise para a educação e para o currículo, provocando a ruptura com a concepção rígida e técnica de ensino.

Com a finalidade de analisar criticamente o sistema educacional e seu funcionamento interno, a teoria crítica apresenta questionamentos à pretensa neutralidade da escola e uma nova leitura de sua tendência a encobrir as realidades de poder e de conflito que ocorrem, responsabilizando-a pelas desigualdades e injustiças sociais e concebendo a escola como território de reprodução social (MOREIRA; SILVA, 2005; SILVA, 2006).

Nos Estados Unidos, a crítica ao currículo tradicional emerge do estudo do próprio palco educacional com o "movimento da reconceptualização", surgido em 1973. Esse movimento julga que a atitude de reduzir o currículo a uma atividade puramente técnica e administrativa precisava ser revista tendo em vista os estudos da época e as novas necessidades educacionais que se apresentavam. O centro das preocupações desse movimento era, de um lado, identificar os fatores que vinham restringindo a liberdade individual e coletiva de minorias sociais e, de outro, contribuir para minimizá-los. Segundo Silva (2006), tal movimento pretendia incluir as vertentes fenomenológicas e as marxistas, mas foi rejeitado pela vertente marxista por considerá-lo fixado em questões subjetivas e pouco políticas.

As críticas marxistas ao currículo tradicional encontram eco no pensamento de Apple (1982), um dos principais representantes da sociologia do currículo, movimento que põe esse

artefato no centro das teorias educacionais críticas. Apple compreende que o currículo não é neutro nem desinteressado e que a seleção dos conhecimentos a serem ensinados por meio do currículo é resultado dos interesses das classes dominantes. Ademais, o centro da questão curricular é saber quais conhecimentos são considerados verdadeiros e de que forma determinados conhecimentos se tornam verdades em relação aos outros que foram excluídos. Por que foi feita a escolha por esses e não por aqueles conhecimentos que também podem ser válidos? Que interesses levaram à seleção destes ou daqueles conhecimentos? Quais as relações de poder implícitas na construção desse currículo? A forma como a sociedade está dividida tem implicações no currículo? De que maneira, os conhecimentos selecionados contribuem para a reprodução do modelo? Quem é privilegiado por esse currículo? Com essas questões, Apple (2006) considera, ainda, que o currículo pode ser definido como mecanismo de controle social.

Para Apple (2005), a educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo não é neutro, como mostram, muitas vezes, os textos utilizados nas salas de aula, mas é sempre resultado de uma seleção, é produto de lutas, tensões e concessões culturais, políticas e econômicas, conforme também argumenta Moreira (2001).

Giroux (1998), quando examina a questão central e o próprio discurso que a Nova Sociologia da Educação desenvolveu em relação à escolarização tradicional, apresenta as contribuições de Paulo Freire em relação à educação, que, a seu modo de ver, precisa ser significativa, crítica e emancipadora.

Vale aqui elencar alguns elementos defendidos por Paulo Freire que consideramos imprescindíveis a uma organização curricular: o sujeito como ser de relações, capaz de criar e recriar; o caráter dialógico e a problematização como elementos indissociáveis; a educação como espaço de conhecimento, que possui "belezas" (FREIRE, 1991) e se apresenta com possibilidades de emancipação; os espaços de culturas como centros de lutas e contradições, de identidade, alteridade e poder.

Assim como Michael Apple, Paulo Freire levanta algumas questões que considera muito relevantes no ato de organização de um currículo: “a favor de que e de quem, contra que e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde?” (FREIRE, 1991, P. 44). Dessa maneira, Freire (1991) indica que não basta saber quais conhecimentos serão explicitados no currículo, mas por que esses foram escolhidos e a serviço de quem esse ou aquele conhecimento foi selecionado.

Trabalhos significativos destacam-se nesse período, entre os quais *A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado*, de Louis Althusser (1970); *A reprodução*, de Pierre

Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970); *L'ecole capitaliste em France*, de Baudelot e Establet (1971); *Class, codes and control*, de Basil Bernstein (1971); *Knowledge and control: news directions for the sociology of education*, de Michael Young (1971); *Schooling in capitaliste América*, de Samuel Bowles e Herbert Gintis (1976); *Toward a poor curriculum*, de William Pinar e Madeleine Grumet (1976); *Ideologia e currículo*, de Michael Apple (1979).

Também no Brasil importantes autores marcam a nova teorização crítica educacional e, mais especificamente, as concepções críticas sobre o currículo, nos anos de 1970. Os trabalhos de Paulo Freire, com a obra *Pedagogia do Oprimido* (1970), e os trabalhos de Antonio Flávio Barbosa Moreira e de Tomaz Tadeu da Silva, da década de 1980, ajudam a compreender a escola e o currículo brasileiro, permeados de conexões de poder, ideologia, conflitos de classe, emancipação, resistência, controle social. A preocupação desses autores, especialmente de Moreira, é a de tornar “as produções curriculares mais críticas, problematizadoras e articuladas com o projeto de emancipação das classes populares” (PARAÍSO, 2010, p. 14). Para eles, é importante compreender o currículo como artefato social capaz de reproduzir intrínsecas relações sociais. Some-se a essas contribuições, outra: a de que o conhecimento veiculado, na sala de aula, contribui para reforçar essas relações e convida os sujeitos da escola a pensar sobre seu papel na organização e materialização do currículo na sala de aula.

2.6.4 As teorias pós-críticas

De acordo com as perspectivas das teorias pós-críticas, o currículo vai além da transmissão de determinados conhecimentos e é entendido como instrumento capaz de produzir uma relação de gêneros até mesmo pelo fato de essas teorias privilegiarem a cultura patriarcalista de sociedade. Porém, essa teoria faz críticas à desvalorização ao alargamento histórico e político, principalmente no campo étnico. Outra característica dessa teoria é a crítica à modernidade e suas certezas. Essa teoria também se destaca por fundamentar-se no pós-estruturalismo, acreditando, assim, que o conhecimento não é algo absoluto e determinado e que a verdade é algo para ser questionado. Com base nessa teoria, surgem duas perspectivas: a liberal ou humanista e a mais crítica.

Com a linha liberal, tem-se a defesa de ideias de tolerância e harmonia entre culturas, o que manteria as relações de cultura e poder intactas em que os espaços para as outras formas de cultura seriam permitidos pela cultura dominante. Porém Silva (2003, p. 90) afirma que “o multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe”, pois as desigualdades geradas nas escolas aparecem também nas relações de raça, gênero e sexo, prevalecendo os valores masculinos e a branquitude.

As teorias pós-críticas deslocam o núcleo de interesse passando a tratar de estudos que focalizam a maneira como as diferenças são produzidas na sociedade, tendo como temas centrais as questões de identidade, diferença, alteridade, subjetividade, significado e discurso, saber-poder, representação, culturas, gênero, etnia e sexualidade e multiculturalismo.

Com as teorias pós-críticas, o currículo passa a ser visto como um objeto cultural, como algo que leve à construção de identidades e subjetividades em que devem também ser considerados as percepções, as disposições e os valores, trazendo à tona a abordagem dos estudos culturais e multiculturalismo.

Apesar de todas as teorias, pensamos ser necessário o debate sobre elas, pois consideramos que os enfrentamentos – pelo menos no campo das ideias – são muito valiosos para nós, como professores, situarmo-nos nesse campo e assim assumirmos uma postura dentro das escolas, que poderá fazer grande diferença na educação de crianças, jovens e adultos que delas se aproximem. É por meio da postura adotada que talvez consigamos possibilitar aos sujeitos que adentram as escolas a concretização de sua finalidade primordial: a de se tornarem pessoas melhores e produzir uma sociedade também melhor. Pensamos também que não podemos tornar uma teoria menor que a outra, mas nos apropriarmos de todas para ter uma visão mais ampliada sobre currículo escolar.

Depois de termos adentrado os bancos mencionados nesse texto, fica evidente que a tessitura de um trabalho requer do pesquisador muita dedicação para sua composição. Entendemos também que a revisão de literatura potencializa a produção, pois, com base no que já foi dito, novos olhares podem ser percebidos e compreendidos pelo pesquisador.

O processo de revisão foi muito enriquecedor, permitindo-nos analisar produções que se relacionam com o que propomos em nosso projeto de pesquisa e que servirão também para o trabalho que ainda temos pela frente.

2.6.5 Onde nos situamos em relação às teorias

Entre as teorias apresentadas, situamo-nos na teoria crítica, pelo entendimento de que ela traz à realidade curricular os lados ocultos das práticas e ainda a geografia das relações, visto que se torna admissível olhar criticamente para as diferentes relações que existem, quando se fala no conteúdo e na forma daquilo que se faz na conjuntura das instituições escolares. Nesse sentido, Apple (1999) nos leva a entender que as linhas de ação dos atores curriculares são delineadas por forças mais vastas que dominam os contextos social, econômico e político, aceitando-se assim o argumento gramsciano de que as lutas e os conflitos culturais não são superficiais, mas reais e cruciais na luta da supremacia.

Entendemos, pois, que a teoria crítica pretende trazer as relações sociais e sua discussão para a sala de aula como as questões de raça, crença, dominação política e ideológica, diferenças culturais, entre outras, cuja intenção se volta para a redução das diferenças existentes na sociedade.

Consideramos também que a teoria crítica se aproxima de uma visão emancipatória que possibilita confiar poder aos sujeitos e à transformação social, sendo, portanto, uma teoria que confere ao currículo uma construção cultural que se inventa na interconexão das relações políticas mais amplas com a prática, em que a teoria crítica respalda o compromisso com uma prática transformadora, comprometida com a justiça social, a luta contra as desigualdades, opressões e marginalizações.

Portanto, colocamos nossa defesa por um posicionamento crítico que não desconsidere um colóquio também crítico com a pós-modernidade e que se assente na compreensão do currículo como processo complexo e dado por relações de poder e significação de conhecimentos, coisas, relações e valores, sendo esse artefato um modo de organizar uma série de práticas educativas.

Também temos o entendimento de que, ao desenvolverem currículos, os professores lançam mão daquilo que está ao seu alcance, sendo, portanto, possível que, nesse ato, as teorias se fundam e tudo aconteça junto, pois, no calor dos acontecimentos em sala de aula, uma teoria pode tornar-se suporte da outra. Desse modo, entendemos que o que deve conduzir a ação dos professores é o compromisso com o processo de ensino e aprendizagem, garantindo que todos tenham acesso ao conhecimento.

3. EM MEIO AOS FINS, OBJETIVOS E REFORMAS DA EDUCAÇÃO, O ENSINO MÉDIO EM EVIDÊNCIA

Em termos gerais o vocábulo “educação” atualmente entrou no discurso comum de todos os dias. Porém, sua vulgarização raramente corresponde a uma clara concepção sobre o seu sentido, especialmente quando se tem que distingui-lo de noções ou conceitos que, para o senso comum, a ela são afins: ensinar, socializar, aculturar, instruir.

Entendemos que a melhoria da sociedade promove igualmente melhoria na educação. Se entrar em crise, provavelmente ficará comprometida. Assim, é inevitável afirmar que a educação está cercada de conflitos sociais que traduzem uma condição de importância coletiva diante de crescentes empecilhos e desafios causados pela violência, pelo narcotráfico, pelo desemprego, pela precarização, pelas diferentes formas de exploração, pelo processo de naturalização de exclusão social.

Conforme argumentam Sacristán e Gómez (1998), podemos dizer que a educação, em sentido mais ampliado, cumpre uma função de socialização desde o princípio da humanidade, não sendo, portanto, uma invenção da sociedade moderna. A preocupação em ensinar as gerações futuras data de longo tempo. Esses autores dizem que

A espécie humana, constituída biologicamente como tal, elabora instrumentos, artefatos, costumes, normas, códigos de comunicação e convivência como mecanismos imprescindíveis para a sobrevivência dos grupos e da espécie. Paralelamente, é posto que as aquisições adaptativas da espécie às peculiaridades do meio não se fixam biologicamente nem se transmitem através da herança genética, os grupos humanos põem em andamento mecanismos e sistemas externos de transmissão para garantir a sobrevivência nas novas gerações [...] Este processo [...] costuma denominar-se genericamente como processo de educação (SACRISTÁN; GOMES, 1998, p. 13).

Percebe-se, por meio das informações dos autores, que, nas sociedades primitivas, também já havia a preocupação entre seus membros de instruir e humanizar os sujeitos para a vivência no mundo, porém a educação dos jovens membros da comunidade ocorria como socialização direta mediante a participação na vida cotidiana por intermédio das atividades praticadas pelos adultos.

Podemos assinalar que tal situação, ou seja, a aprendizagem na vida cotidiana, continua a ocorrer, ainda que instituída a educação formal. É assim em relação a elementos

fundamentais: o primeiro idioma, os primeiros passos, a primeira crença, os primeiros hábitos — por exemplo — aprendem-se na família e na comunidade.

Por outro lado, dada a complexidade que a sociedade humana se engendrou na modernidade e em tempos atuais, surge a necessidade de outras instâncias para a instrução das novas gerações para a vida pública, a socialização dos sujeitos e o mundo do trabalho. Nesse contexto, a escola ganha destaque importante.

Ao tratarem do tema, Sacristán e Gómes (1998) o fazem de forma bastante atual, quando conceituam educação como

[...] um campo de pensamento e prática no qual projetamos ideais diversos, utopias, individuais e coletivas, ideologias globais ou valores concretos que pretendemos que se desenvolvam e que outros compartilhem, por meio de propostas, ou por meio de imposições e também por manipulações ocultas (SACRISTÁN e GÓMES, 1998, p. 138).

Podemos inferir que a educação é também uma questão de discurso e que um projeto educativo está sujeito ao sucesso e ao fracasso por nem sempre dar conta da realidade. Nesse contexto há também a possibilidade da mudança do discurso e seu remodelamento considerando o tempo e o contexto histórico.

Para Freire (1987), educação é humanização. Nesse sentido, adverte que lutar pela humanização e fazer-nos humanos deveria ser a grande tarefa de todos e do fazer educativo. Esse autor defende que a educação como aprendizado é, em si, uma forma de tomada de consciência do real. Portanto, considera a educação como algo mais do que acúmulo de informações, mas de “um que-fazer humano”. Assim, afirma:

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra ‘milagrosamente’ esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização (FREIRE, 1982, p. 94).

Desse modo, desloca a educação do campo ideológico burguês que, mesmo em tempos atuais, tem argumentado que a “educação é garantia de futuro” e “quem estuda vai em frente”, conforme salienta Arroyo (2004, p. 239). Esse autor igualmente concorda que

[...] educar não é apenas um encontro de gerações, uma relação entre seres humanos em tempos-ciclos de maturidade desigual. É mais. É captar e intervir no duplo movimento histórico de humanização e desumanização. A consciência oprimida (ARROYO, 2004, p. 242).

Diante dessa exposição, é possível compreender que educar é desenvolver e abrir caminhos para que os alunos tomem consciência de si. Porém, não se trata de um desenvolvimento linear, pois isso exige um saber-fazer de cada professor bem mais complexo do que é previsto pelas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem.

Nesse sentido, compreendemos que a educação deva ter por finalidade a preocupação no processo de apropriação de conhecimentos que sejam propícios para que os sujeitos adquiram a capacidade de compreender o funcionamento da sociedade na qual se encontram, compreendam sua localização nela, devendo ainda promover uma postura criticamente cônica com base no reconhecimento e na conscientização, visto que ninguém é sujeito da educação de ninguém, a não ser de si mesmo. Não é possível, portanto, falar de educação que não se reflita, não se inove e não se promova à superação na própria prática. É um ato criativo e rigoroso no uso de mecanismos e metodologias na formação de subjetividades individuais e coletivas na qual anseia a integração de diferentes práxis, como orienta Freire (1980, p. 290).

Não há conscientização se de sua prática não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente no processo de luta.

Isso nos leva a compreender a educação como decisiva e como instrumento de transformação da consciência para a promoção de sujeitos, realizada de diferentes esferas, por meio de atividades formais ou não, sendo um produto de práticas sociais. Não se trata, portanto, de uma escolha pedagógica, nem de uma proposta datada e situada num tempo.

3.1 Reformas e objetivos do ensino médio

Foi com a promulgação da Constituição Nacional em 1988 que a oferta do ensino médio passou a ser obrigação do Estado, que deveria efetivar ações para garantir que todos os brasileiros, independentemente de sua idade, cursassem essa etapa de ensino até então denominada Segundo Grau pela Lei 5.692/71, conforme seu cap. III, art. 21. Essa etapa de educação não era obrigatória e destinava-se aos jovens com idade entre 15 e 17 anos, egressos do ensino fundamental.

Contudo, apesar de a Constituição Federal ter sido promulgada em 1988, as reformas educacionais, principalmente no que diz respeito ao ensino médio, são empreendidas somente a partir da década de 1990.

O primeiro marco importante dessas reformas ocorre com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996.

As reformas começam a se efetivar pelo Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED)²¹, financiado por um acordo consolidado entre o governo brasileiro e o Banco Mundial. Esse programa previa melhorar a infraestrutura escolar; fomentar a formação inicial e continuada dos professores; elaborar um sistema de avaliação dos estudantes do ensino médio; apoiar programas de formação à distância; elaborar e disseminar a reforma do ensino médio.

Em relação ao currículo, destacaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM)²² e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)²³ para o ensino médio, aprovados em 1998. Esses marcos legais destacaram que caberia a essa etapa da educação

²¹ O Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – PROMED, também chamado Projeto Escola Jovem, foi criado em 1997 por iniciativa da Secretaria de Ensino Médio Tecnológico do Ministério da Educação (MEC) e com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com o objetivo de melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio, garantir maior acesso a essa etapa de ensino, fornecer recursos para a execução de projetos de ampliação e construção de escolas, capacitação de docentes e gestores educacionais, equipamentos para bibliotecas, laboratórios e adaptações para facilitar o acesso de portadores de necessidades especiais.

²² As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM foram estabelecidas por meio da Resolução CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998. Essas diretrizes se constituíram num conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino. Trazia como prerrogativas o preparo para o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho.

²³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram estabelecidos pelo Parecer n.º 15, de 1.º de junho de 1998. Os documentos foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns. Foram escritos documentos para diversas áreas.

básica o desenvolvimento de competências amplas para atender às necessidades da reestruturação produtiva e das mudanças na organização do trabalho.

Nessa perspectiva, a competência foi destacada como o principal elemento do processo formativo. Conforme expressam as DCNEM, a formação básica a ser buscada nesse nível de ensino “realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposição de condutas do que pela quantidade de informação” (BRASIL, 1999, p. 74).

Desse modo, os idealizadores da reforma do ensino médio estabeleceram que a organização curricular deveria, entre outras situações, rever o currículo enciclopédico, acumulado de informações, priorizando conhecimentos e competências de tipo geral, que são pré-requisitos para a inserção profissional e para a continuidade dos estudos; dar outros significados aos conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos; cogitar o ensino de linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores; implementar formas de ensino que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores; propiciar atividades que permitam aos alunos reconstruir ou reinventar o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre as quais a experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais.

Assim, conforme as DCNEM, o ensino médio deveria destacar as competências de caráter geral, necessárias tanto ao desempenho para o exercício da cidadania quanto às atividades profissionais, entre as quais a capacidade de aprender, que é decisiva. Nessa perspectiva, além de ensinar, caberia ao ensino médio outras finalidades, tais como desenvolver e aperfeiçoar nos alunos, ao longo dos três anos, as competências básicas de abstração, desenvolvimento do pensamento sistêmico, criatividade, curiosidade, capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema; desenvolvimento do pensamento divergente; capacidade de trabalhar em equipe; disposição para procurar e aceitar críticas; desenvolvimento do pensamento crítico e saber comunicar-se.

A apropriação dessas competências era posta como imperativa para o mundo do trabalho, uma vez que a ênfase na preparação para o trabalho expressa pela DCNEM destaca que a preparação dos alunos para a sociedade pós-industrial abarcaria “os conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica” (BRASIL, 1999, p. 86).

Outro marco dessa reforma ocorreu no âmbito da avaliação que, por meio da Portaria n.º 438, de 28 de maio de 1998, estabeleceu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como uma ação integrada à política nacional de avaliação da educação básica que deveria conferir aos sujeitos concludentes do ensino médio parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e sua inserção no campo de trabalho, criar referencial nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio, fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior e constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.

Também merece destaque a Lei 11.741/2008, que alterou o art. 36 da LDB n.º 9.394/1996 e colocou o ensino técnico de nível médio no âmbito da educação básica. Portanto, um novo desafio foi colocado para a educação básica: a formação profissional técnica de nível médio constitui-se numa das possibilidades do ensino médio, ou seja, estabelece para esta etapa da educação básica outra finalidade: preparar os alunos para o exercício de profissões técnicas que podem ser ofertadas de forma integrada, concomitante e subsequente.

Conforme Saviani (2003), a LDB 9.394/96 surge de um novo padrão na educação nacional. Houve mudanças políticas, culturais, sociais e econômicas no cenário mundial, principalmente com o fortalecimento do neoliberalismo, que trouxe como característica a flexibilidade. Para esse autor, a referida lei herdou resquícios da Lei 5.692/71 atendendo às demandas de ordem econômica. A nova lei trouxe o princípio de avaliação como foco central para organizar a educação nacional em todos os níveis de ensino. Prevê também a necessidade de separar os alunos com maior atraso. Surge igualmente o aperfeiçoamento profissional continuado e a avaliação por desempenho.

Foi com a LDB 9.394/96 que a última etapa da educação básica passou a ser denominada de ensino médio e tornou-se etapa obrigatória, além de propor objetivos próprios para ela, conforme o art. 35, incisos de I a IV, a saber:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 1996, p. 28-29).

As finalidades legais constantes nesses itens definem a identidade da escola no âmbito de quatro funções indissociáveis:

- I. consolidação dos conhecimentos anteriormente adquiridos;
- II. preparação do cidadão para o trabalho;
- III. implementação da autonomia intelectual e da formação ética; e
- IV. compreensão da relação teoria e prática. (BRASIL, 2011, p. 28).

Definida sua identidade, cabe à escola de ensino médio questionar, criticar e refletir sobre o que a instituição persegue, a fim de afixar prioridades e desenvolver ações para que assim as finalidades educativas contribuam não para a homogeneização, mas para a consolidação da identidade da escola.

Segundo Kuenzer (2000), as finalidades e os objetivos do ensino médio podem ser resumidos “[...] no compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral” (KUENZER, 2000, p. 40).

O principal eixo dessa etapa de ensino, de acordo com a Lei n.º 9.394/96, deve ser a oferta de uma formação geral e polivalente que propicie a conquista de conhecimentos e competências básicas que desenvolvam os jovens para a vida.

Porém, as políticas adotadas têm expressado as determinações presentes na “relação capital/trabalho” (KUENZER, 2000) nas múltiplas fases do desenvolvimento histórico do Brasil. Segundo a autora,

“[...] a história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas” (KUENZER, 2000, p.13).

Vale aqui ressaltar que as políticas educacionais para o ensino médio no Brasil têm expressado o dualismo educacional fundamentado na divisão social do trabalho, que distribui

os sujeitos pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos díspares. Na opinião de Kuenzer (2007), tentativas com a finalidade de romper essa dualidade ocorreram com “[...] a Lei n.º 5.692/71 que pretendeu substituir a dualidade pelo estabelecimento da profissionalização compulsória no Ensino Médio; dessa forma, todos teriam uma única trajetória” (KUENZER, 2007, p. 29).

Kuenzer (2007) observa que, mesmo superando a dualidade entre formação específica e formação geral, a Lei n.º 5.692/71 conservou a inclinação histórica do nível secundário — a formação profissional — ainda que tenha passado a ditar maiores detalhes sobre sua possível organização.

As reformas no ensino médio propedêutico e profissional, realizadas por intermédio da LDB 9.394/96 e do Decreto n.º 2.208/97 do governo federal, afirmam dualidade do ensino médio. Porém, no plano do discurso, ao dar-lhe nova roupagem pregam a superação de seu dualismo estrutural.

Percebe-se, com a nova modelagem dada ao ensino médio, que a formação geral e a habilitação profissional não se realizam de forma unitária, pois o decreto mencionado faculta a opção pelo ensino médio regular, podendo os ingressantes cursar concomitantemente o profissionalizante ou na modalidade sequencial, conforme previa o art. 5.º do Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997, s/p.)²⁴.

Com esse decreto, as instituições de ensino poderiam organizar a oferta do ensino médio na modalidade regular ou profissional da seguinte forma:

- oferta de curso de ensino médio e, de forma concomitante ou sequencial a este, dos cursos técnicos. No ensino médio a escola poderá oferecer componentes curriculares de caráter profissionalizante na parte diversificada, de acordo com o parágrafo único do art. 5.º do Decreto, até o limite de 25% do total da carga horária mínima desse nível de ensino, ou seja, 600 horas de um total de 2.400 horas;

- oferta somente de cursos técnicos. Cada aluno, observados os requisitos fixados para cada habilitação técnica, deverá ter concluído ou cursar concomitantemente o ensino médio, regular ou supletivo, em outra escola;

- oferta somente de ensino médio, com ou sem componentes curriculares profissionalizantes na parte diversificada no currículo. Havendo tais componentes, a escola

²⁴ Visualizado no site: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>, em 3 de janeiro de 2014.

poderá certificar a qualificação profissional correspondente, quando for o caso, aos antigos auxiliares técnicos. A habilitação poderá ser complementada em outro estabelecimento, mediante reconhecimento de crédito ou avaliação de competências.

Em 2004 ocorre uma mudança significativa na oferta do ensino médio quando o Decreto do governo federal nº 5.154/2004, de 23 de julho do mesmo ano, revoga o Decreto n.º 2.208/97 e define que “a Educação Profissional Técnica de nível médio seria desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (art. 4.º) e que essa articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio “dar-se-ia de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio” (Incisos I, II e III do § 1.º do Artigo 4.º).

Esse decreto não eliminou o histórico dualista da última etapa da educação básica, mas foi o primeiro de uma série de decretos que iniciaram o processo de transformação, não somente do ensino médio, mas também do ensino profissionalizante, ainda que praticamente tenha reeditado a Lei 7.044/82, que vigorou com a Lei 5.692/71, considerando seus artigos 1.º e 4.º § 2.º:

Art. 1.º - O ensino de 1.º e 2.º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”.

“[...]Art. 4.º § 2.º - A preparação para o trabalho, no ensino de 2.º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino (BRASIL. 1982, s/p)²⁵.

Kuenzer (2000) identifica que procurou-se atribuir uma identidade ao ensino médio, mas que essa ação ocorreu por decreto, reduzindo assim a construção da unidade dessa etapa de ensino a um problema unicamente pedagógico que poderia ser solucionado pela estrutura educacional. Como ela mesma afirma,

[...] essa solução desconsidera a realidade do modelo econômico brasileiro, com sua carga de desigualdades decorrentes das diferenças de classe e de especificidades resultantes de um modelo de desenvolvimento desequilibrado, que reproduz internamente as mesmas desigualdades e os mesmos desequilíbrios que ocorrem entre os países, no âmbito da internacionalização do capital (KUNZER, 2000, p. 87).

²⁵ Visualizado no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044impressao.htm em 3 de janeiro de 2014.

Em suas análises, Kuenzer (1997) afirma que o Decreto 2.208/1997 dificultou o processo de constituição de um projeto de ensino médio que permitisse a relação entre a formação básica e profissional no mesmo currículo. Já com a aprovação do Decreto n.º 5.154/2004 foi incluída a possibilidade da oferta da modalidade integrada ao ensino técnico de nível médio. E com Decreto n.º 2.208/1997, essa modalidade era ofertada somente na forma concomitante ou após a conclusão do ensino médio.

Contudo, Frigotto et al. (2005) levantaram questionamentos sobre a tentativa de relação prevista pelo Decreto n.º 5.154/2004, pois o Parecer n.º 39/2004 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) evidenciava que tanto as DCNEM como as da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovadas, respectivamente, em 1998 e 1999, continuavam em vigor depois da edição do Decreto n.º 5.154/2004, uma vez que regulamentam os dispositivos da LDB em plena vigência. Dessa maneira, ao ratificar a vigência e validade das diretrizes mencionadas, o governo comprovou aquiescência com seus princípios.

No conjunto de reformas também foram adotadas pelo governo federal, a partir da década de 1990, ações e programas com vistas à melhoria do ensino médio como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)²⁶, criado com a Lei n.º 11.494²⁷, de 2007, e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em que são contemplados o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação (PMCTE), criado pelo Decreto n.º 6.094/2007²⁸, o Projeto de Lei n.º 7.569/2006²⁹, que modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação CAPES, o Brasil Profissionalizado, criado com o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007³⁰, além do Fundeb/Repasse voluntários da União por meio do Plano de Ação Articulado/Programa Dinheiro Direto na

²⁶ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional n.º 53/2006 e regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007 e pelo Decreto n.º 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1997 a 2006

²⁷ Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.ºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

²⁸ Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

²⁹ Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação CAPES, de que trata a Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e altera a Lei n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

³⁰ Institui o Programa Brasil Profissionalizado.

Escola; da Política Nacional de Formação, Planos Estratégicos Estaduais, Fóruns Estaduais, Plataforma Freire, Nova CAPES, Universidade Aberta do Brasil; do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares, criado no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva; da Expansão de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica/Programa Brasil Profissionalizado/Pronatec; do Programa de Inclusão Digital Banda Larga nas Escolas/Um Computador por Aluno; do Programa Atenção aos Alunos/Caminhos da Escola que focaliza os problemas relacionados ao transporte e alimentação escolar; Programa Mais Educação no Ensino Médio que objetiva a ampliação da permanência dos alunos na escola; do Programa Currículo em Movimento/Programa Ensino Médio Inovador/Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Entre as medidas e ações, considerando que nosso trabalho focaliza questões relacionadas ao ensino médio, destacamos o Programa Ensino Médio Inovador, instituído no âmbito do MEC pela Portaria 971, de 9 de outubro de 2009, publicada no Diário Oficial da União, em 13 de outubro de 2009, que nasce com a proposta de

[...] apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. (BRASIL, 2009, p. 52).

Esse programa trata o “ensino médio como não profissionalizante” (BRASIL, 2009) e visa estimular que essa etapa da educação básica tenha uma estrutura capaz de combinar a formação geral, científica, tecnológica e cultural com conhecimentos técnicos experimentais. Entre os objetivos do programa, podem ser destacados: a expectativa de ampliação do atendimento e melhoria da qualidade do ensino ofertado no ensino médio; a reestruturação dessa etapa de ensino como não profissionalizante; estímulo a inovações no currículo; promoção do retorno às escolas de jovens e adolescentes que não concluíram essa etapa de escolaridade; promoção de diálogos entre a escola e os alunos; oferta de ensino que tenha significado para os alunos, mas que desenvolva sua autonomia intelectual.

Como política educacional, a intenção do programa é incentivar as redes estaduais ao empreendimento de ações inovadoras para melhorar a qualidade da educação nessa etapa e torná-la mais atrativa, tendo como eixos centrais o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

O programa tem de diferente o fato de deixar clara sua identidade de “ensino médio não profissional” e a característica de enfatizar sua identidade deixando evidente a pretensão de superação do dualismo histórico do ensino médio que sempre se apresentou como uma etapa de ensino propedêutica e profissionalizante, cuja base unitária é entendida na articulação do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura com a perspectiva da emancipação dos sujeitos. Além disso, traz probabilidades para inovações curriculares, de forma articulada com os programas e ações em desenvolvimento nos âmbitos federal e estadual, com linhas de ação que abarcam o fortalecimento da gestão dos sistemas e da gestão escolar; melhores condições de trabalho dos professores; desenvolvimento da participação e apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador; oferta de infraestrutura física e recursos pedagógicos que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem; incentivo à pesquisa entre os cursandos do ensino médio.

Depois de um ano de sua criação, o documento “Ensino Médio Inovador” destacou que os pressupostos para um novo currículo inovador do ensino médio deveriam ser fundamentados numa perspectiva de articulação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de conhecimentos-saberes e competências, valores e práticas que possibilitassem aos alunos condições de exigir espaço digno na sociedade e no mundo do trabalho.

Resumindo, o programa Ensino Médio Inovador expressa a inquietação do MEC em dar respostas às mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas no ensino médio e indica a urgência de repensar sua proposta curricular, tornando-a apropriada à singularidade dos alunos, de forma empenhada com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira.

Ainda no contexto das reformas que contemplam o ensino médio, surgem, em 2012, as novas DCNEM. Essas diretrizes, embora tenham sido aprovadas pelo CNE em maio de 2011, só foram homologadas pelo MEC em janeiro de 2012, por meio da Resolução n.º 2, de 30 de janeiro de 2012.

Em termos gerais, as DCNEM-2012 basicamente referendam os principais marcos normativos vigentes na área e os programas e ações que vinham sendo adotados como política educacional para esse nível de ensino. O parecer traz uma síntese das orientações legais que impactam, direta ou indiretamente, o ensino médio. As principais mudanças ressaltadas abrangem a aprovação da Lei n.º 11.741/08, que reforça a integração entre o ensino médio e a

educação profissional, da Lei nº. 11.494/07, que garante um financiamento específico a esse nível de ensino por meio do FUNDEB e da Emenda Constitucional nº. 59/2009, que assegura a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes dos quatro aos 17 anos. Em relação às finalidades do ensino médio, essas diretrizes, conforme seu art. 4.º, itens de I a IV, não inovam em relação à LDB nº 9.394/96. Vale ressaltar que as novas DCNEM apontam como seu objetivo central possibilitar a definição de uma organização curricular mais atrativa e flexível, capaz de atrair o aluno para o ensino médio e combater a repetência e a evasão. Nessa direção, sugere-se uma estrutura curricular que articule uma base unitária com uma parte diversificada que atenda à multiplicidade de interesses dos jovens.

Para cumprir as finalidades propostas para o ensino médio, o Parecer do CNE nº 5, de 4 de maio de 2011, que estabeleceu as novas DCNEM, define, no art. 14, que o ensino médio deve contemplar três anos com uma carga horária mínima de 2.400 horas.

O mesmo parecer abre espaços para outras formas de organização dessa etapa da educação básica, desde que a finalidade da formação geral seja atendida, conforme art. 14, item VI:

VI – atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas, com as cargas horárias mínimas de:

- a) 3.200 (três mil e duzentas) horas, no Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- b) 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral;
- c) 1.400 (mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral (BRASIL, 2011, p. 60-61).

Um fator importante das novas DCNEM é o de também definir a identidade do ensino médio como etapa final da educação básica, ressaltando a importância de um projeto unitário, mas que considere as diferenças e as necessidades dos estudantes orientando que

A definição da identidade do Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica precisa ser iniciada mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas com itinerários diversificados que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e

econômicas dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em que cursam esse ensino (BRASIL, 2011, p. 29).

Sendo assim, embora a linha das políticas para o ensino médio venha sendo organizada em torno dos interesses do capital, as ações que atingem essa etapa da educação básica, principalmente quanto ao Ensino Médio Inovador e às novas DCNEM, assinalam sua unidade, o que pode ser um indício do fim do dualismo entre ensino propedêutico e profissional.

3.2 SITUAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO ESPÍRITO SANTO

Em relação ao ensino médio no Estado do Espírito Santo, é possível perceber, por meio do Plano Estadual de Educação de 1996 a 1999, organizado no governo de Vitor Buaiz, que nesse período houve interesse em dar prioridade ao ensino médio, pelo menos em relação à necessidade de “ampliar a cobertura de modo a torná-la acessível a todos” (ESPÍRITO SANTO, 1995, p. 91).

Após o plano de educação do governo de Vitor Buaiz, não foram organizados outros planos de educação que se configurem como instrumentos para implementação da educação na a sociedade espíritossantense³¹.

Contudo, fora o período de vigência do plano que vigorou entre 1996 e 1999, o ensino médio, que é a etapa da educação básica em que focalizamos nosso estudo, orientou-se pelos programas e ações advindos do governo federal, não tendo, portanto, um projeto próprio de educação. Nesse sentido, Eliza Bartolozzi Ferreira, na apresentação do documento Política Educacional do Estado do Espírito Santo (2004), afirma que

[...] a SEDU vinha implementando projetos advindos do Governo Federal ou de Minas Gerais, sem uma necessária articulação entre eles e, sobretudo sem definição de uma proposta pedagógica que pudesse dar organicidade às ações (ESPÍRITO SANTO, 2004, p. 10).

³¹ Informação obtida no site:

http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=2502&Itemid=2. Acesso em: 31/12/2013

A autora, no mesmo documento, referindo-se à situação da educação no Estado do Espírito Santo naquele momento histórico, afirma:

Suscintamente, o quadro educacional encontrado [...] pode ser caracterizado da seguinte forma: inexistência de um sistema de educação organicamente estruturado e, conseqüentemente, falta de uma política educacional autônoma e democrática (ESPÍRITO SANTO, 2004, p. 8).

Atualmente, a política educacional do Estado do Espírito Santo é orientada pelo Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025³², lançado em 2006, no governo de Paulo César Hartung Gomes³³, que aponta metas para a educação capixaba.

No que diz respeito ao ensino médio, o Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025 apresenta como objetivo a universalização do acesso dos jovens que estão em idade escolar para essa etapa de ensino com qualidade, porém de forma generalizada. Como finalidade principal, o projeto previsto para essa fase da educação básica é o de

Reorganização da oferta de infraestrutura específica para o ensino médio da rede pública. Desenvolvimento de modelos pedagógicos que aumentem a atratividade da escola para os jovens. Flexibilização curricular. Equipamento das escolas com laboratórios, bibliotecas e informática para uso pedagógico. Formação e capacitação de professores. Transferência condicionada de renda para atrair e reter jovens carentes entre 15 e 17 anos. Instituição de programa de leitura em todas as séries. Ampliação das oportunidades para Educação de Jovens e Adultos, mediante a concessão de bolsas para utilização no sistema privado e no terceiro setor (ESPIRITO SANTO, 2006, p. 92-93).

Há de se ressaltar que, embora as melhorias cheguem à educação, elas têm sido entendidas como capital, o que pode ser observado no Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025, que, em seu texto, afirma:

Nos dias de hoje, e ainda mais no futuro, as oportunidades de desenvolvimento dos países ou regiões dependerão, progressivamente, do nível do seu capital humano,

³² O Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025 tem como objetivo agregar esforços na elaboração e execução de ações que impulsionem o desenvolvimento do Estado em todas as suas dimensões. Disponível no site: http://www.planejamento.es.gov.br/default.asp?arq=plano_2025. Acesso em 28/11/2113.

³³ Paulo César Hartung Gomes foi governador do Estado do Espírito Santo no período de 1.º de janeiro de 2003 a 1.º de janeiro de 2011.

expresso pela quantidade de anos e pela qualidade da escolaridade de seus habitantes. Isso porque, no século XXI, o fator conhecimento será determinante da eficiência e capacidade de inovação do setor produtivo, do uso racional dos recursos naturais, da melhor qualidade de vida e do bom desempenho das instituições (ESPIRITO SANTO, 2006, p. 88).

Embora entre as iniciativas dos governos aqui discutidos não constem planos de educação, vale ressaltar que, em seus planos, estão previstas iniciativas com vistas à melhoria da educação e do ensino médio, entre as quais a sua universalização.

Porém, concordamos com a exposição feita na apresentação do documento Política Educacional do Estado do Espírito Santo (2004), cujo posicionamento de Eliza Bartolozzi Ferreira infere que um estado precisa ter metas bem definidas quanto à educação que se deseja para sua população e que a existência de um plano para esse fim seja significativo para a política educacional, pois ele indica as ações educativas que serão implementadas em um dado período. Nesse sentido, a autora esclarece que a “política educacional configura-se como instrumento pelo Estado para implementar a educação que se deseja para a sociedade: implica identificar os critérios, a seletividade e o direcionamento orientados para esse campo” (ESPÍRITO SANTO, 2004, p. 10).

No caso do governo ocorrido entre o período de janeiro de 2003³⁴ e janeiro de 2011, as metas propostas para o ensino médio seriam atingidas conforme o Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025, com formação e valorização do magistério, ampliação da jornada escolar, qualidade e universalização do ensino médio.

Para atingir as metas em relação a essa fase, o referido plano prevê ações relacionadas à infraestrutura, adoção de modelos pedagógicos para atrair os alunos, adoção de currículos flexíveis, melhoria de laboratórios bibliotecas e capacitação de professores (ESPÍRITO SANTO, 2006), com previsão de vigorar por um período de 20 anos, período em que se pretende elevar o padrão de desenvolvimento do Estado do Espírito Santo. Para tanto, a educação, de acordo com sua organização, será um dos meios para que ele se materialize.

Desse modo, de acordo com a pretensão de seus idealizadores, será dada atenção a esse setor, que receberá investimento em massa, para que seja capaz de aumentar o tempo de escolarização do povo espírito-santense que conforme o referido plano era de 8,2 anos em 2004 devendo passar para 12 anos até 2025, o que levará o Estado a ocupar uma posição de destaque entre os estados brasileiros. O plano indica que, entre outras ações, tal meta será alcançada mediante investimentos nas estruturas escolares, projetos de ensino e

³⁴ Período em que o Estado do Espírito Santo foi governado pelo governador Paulo César Hartung Gomes.

aprendizagem, utilização de novas tecnologias, qualificação da mão de obra dos profissionais em educação.

Dessa maneira, considerando os avanços previstos nesse plano, ao final de 2025 o atendimento escolar deverá estar disponibilizado a todas as crianças por meio de creches e a educação básica estará universalizada, momento em que o ensino fundamental contará com tempo integral de atendimento.

Conforme seus idealizadores, a implantação de um modelo de gestão pautado em políticas de resultados e na valorização e capacitação de gestores será ponto principal para a concretização das ações previstas.

No plano estão enfatizadas 18 metas. Em relação à meta que foca a educação, ela é entendida como “desenvolvimento de capital humano” e destaca os seguintes objetivos: “Elevar a escolaridade média da população de 25 a 34 anos para 12 anos de estudo até 2025, com indicadores de qualidade no ensino médio acima de 350 pontos (Português) e 400 (Matemática) nas avaliações do SAEB”³⁵ (ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 72).

Vale destacar que algumas projeções referentes ao ensino médio presentes no plano têm sido postas em prática, pelo menos parte daquelas que estavam previstas até 2010. Nesse sentido, podem ser apontadas, por exemplo, a ampliação do tempo do aluno na escola, a oferta de educação profissional pelo ensino médio integrado e a adesão ao ensino médio inovador³⁶, a implantação de um currículo para a educação básica e a capacitação de professores por meio da Gerência de Formação – GEFOR³⁷.

Ressalta-se, porém, que, apesar de o Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025 prever a ampliação do quantitativo de alunos no ensino médio, verifica-se que, entre o período de 2006 e 2011, ocorreu o contrário, quando se verificou uma queda significativa nas matrículas, que passaram de 123.602 em 2006 para 112.592 em 2011, conforme pode ser visto na tabela 7.

³⁵ Em relação às metas previstas no Plano Estratégico 2025 apontamos as seguintes indagações: Tais metas serão alcançadas e efetivadas conforme previstas? O cumprimento dessas metas e o aumento do IDEB pode realmente ser indicador de melhoria na educação e de promoção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária?

³⁶ Conforme informações no site <http://www.es.gov.br:81/Lists/Notcias/DispForm.aspx?ID=167062> 91 Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo aderiram ao programa em 2013. Acesso em 28/12/2013.

³⁷ As formações ofertadas aos professores da Rede Estadual de Ensino por meio da GEFOR podem ser visualizadas no site <http://www.educacao.es.gov.br/default.asp>. Por meio desse site, o leitor poderá visualizar as formações previstas, realizadas e em andamento.

Tabela 7 — Dados educacionais do ensino médio no Estado do Espírito Santo

Período	Modalidade de Ensino	Total geral	Instituição Federal	Instituição Estadual	Instituição Municipal	Instituição Particular
2006	Ensino Médio	152.412	2.602	123.602	716	25.492
	Educação Profissional	14.399	4.130	1.144	-	9.125
2007	Ensino Médio	140.557	2.429	116.330	209	21.589
	Educação Profissional	20.352	4.997	5.152	-	10.203
2008	Ensino Médio	139.984	2.017	117.362	99	20.506
	Educação Profissional	20.647	4.842	4.936	-	10.869
2009	Ensino Médio	138.733	2.958	116.444	98	19.233
	Educação Profissional	20.444	4.803	3.684	0	11.957
2010	Ensino Médio	131.816	3.864	109.618	141	18.193
	Educação Profissional	22.288	4.597	3.089	0	14.602
2011	Ensino Médio	135.803	4.984	112.592	129	18.098
	Educação Profissional	29.626	4.603	9.938	0	15.085

Fonte: Censo Escolar – SEDU/GEIA/SEE³⁸

Considerando o que previa o referido plano, caberia então um questionamento que, apesar de importante, não pretendemos aprofundar nesse estudo: como pode ser justificada a queda de matrículas se a meta é aumentar o quantitativo de alunos nessa etapa de ensino?

Entre 2007 e 2008, tendo como referências o Plano de Desenvolvimento – Espírito Santo 2025, as Diretrizes Estratégicas 2007-2010 – Mais Oportunidades para os Capixabas, e o Compromisso Todos pela Educação, foi elaborado um plano denominado pelo governo como Plano Estratégico Nova Escola³⁹, em que, de acordo com mensagem de abertura do documento impresso, pretendia configurar uma nova escola para o Estado do Espírito Santo.

No documento, o termo “ensino médio” aparece 20 vezes, porém apenas ratifica as ações propostas no Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025. Para essa etapa de ensino, menciona que “[...] Haverá universalização e melhoria dos níveis do ensino médio, e grande expansão com qualidade [...]” (ESPÍRITO SANTO, 2008, p 18). Entre as medidas apontadas para consolidar as ações, o documento aponta, além da reestruturação curricular, o

³⁸ As informações podem ser obtidas no site: http://www.SEDU.es.gov.br/web/censo_2011_ref.htm

³⁹ O Plano Estratégico Nova Escola é um documento que evidencia uma agenda de projetos e ações prioritárias para 2008 e 2011. A elaboração do plano teve como referências o “Plano de Desenvolvimento – Espírito Santo 2025”, as “Diretrizes Estratégicas 2007-2010 – Mais Oportunidades para os Capixabas” e o “Compromisso Todos pela Educação”.

Multicurso Matemática no ensino médio por meio da formação de professores, pedagogos e diretores, material didático para aluno, cadernos pedagógicos para professores e sistema de monitoramento e avaliação de desempenho de alunos e professores: Entre Jovens – A Tutoria Melhorando o Desempenho Escolar que atua em turmas do 1º ano do ensino médio, por meio do reforço escolar em português e matemática, visando ampliar o rendimento escolar e redução das taxas de evasão e reprovação dos alunos (ESPÍRITO SANTO, 2008, p. 38).

Esse plano também previa ainda a concessão de bolsas de estudos em escolas de idiomas para alunos da rede estadual, além de ampliação do ensino médio integrado. De acordo com o documento, o grande desafio do Estado é aumentar o índice de matrículas e a permanência dos alunos no ensino médio.

Quanto ao atual governo, empossado em 1.º de janeiro de 2011, também não apresentou ainda um plano estadual de educação cujas ações estão previstas no Plano Estratégico 2011-2014⁴⁰, intitulado “Novos Caminhos”, as quais estão centradas no discurso da “melhoria da qualidade da educação”, considerando que “[...] a área de educação merecerá atenção especial, não somente por sua importância na promoção do desenvolvimento sustentável, mas também por sua função como instrumento de valorização das pessoas e consequente inclusão social” (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 23).

Em relação ao ensino médio, este plano prevê apenas sua ampliação por meio de construção de novas escolas com a previsão de entrega pelo Estado de 14 novas unidades em 2014.

3.3.1 Marcas teórico-metodológicas do Currículo Básico Escola Estadual do Espírito Santo

Conforme abordamos anteriormente, não existe, ainda, Plano Estadual de Educação materializado para as escolas da Rede Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo no atual governo. As ações voltadas à área educacional estão cogitadas no Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025, que, em seu texto, não menciona a palavra currículo. Aliás, no plano estratégico do atual governo, esse termo aparece uma vez, trazendo a participação da comunidade escolar e afirmando que

⁴⁰ O Plano Estratégico 2011-2014: Novos Caminhos é um documento que estabelece os desafios, as estratégias, as ações e as entregas que serão realizadas no período entre 2011 e 2014.

[...] a ‘comunidade da educação’ será estimulada a tornar a escola mais atraente, seja revisando currículos, seja desenvolvendo novas práticas pedagógicas ou, ainda, ofertando atividades esportivas e culturais, também fundamentais para uma formação humanística mais adequada [...]. (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 67).

O atual currículo das escolas da rede estadual é parte do programa do governo Paulo César Hartung Gomes, implantado pela SEDU, depois de longo trabalho entre os anos de 2007 e 2008, “envolvendo aproximadamente 1.500 educadores” (ESPÍRITO SANTO, 2009), entre os quais representantes dos docentes das várias disciplinas, o que lhe confere, a nosso ver, legitimidade como política de educação. O documento materializado foi encaminhado às escolas como forma de direcionar a educação básica a partir de 2009, no Estado do Espírito Santo.

Entendemos que apesar de ser compreendido por parte dos professores como um documento que não atende aos interesses da categoria e a aprendizagem dos alunos sua elaboração possui um valor histórico para a educação, pois, ainda que encontre resistências, foi uma ação com vistas a organizar o sistema educacional para a Rede Estadual.

Esse currículo compõe-se de sete cadernos distribuídos por modalidades de ensino, dos quais um para os anos iniciais, três para as séries finais do ensino fundamental e três para o ensino médio. Esse documento, entre outros projetos da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo – SEDU, foi elaborado

[...] como instrumento que visa dar maior unidade ao atendimento educacional, fortalecendo a identidade da rede estadual de ensino, que se concretiza na práxis docente consoante com os princípios de valorização e afirmação da VIDA em todas as suas dimensões, mediante o resgate de princípios históricos construídos na área da educação [...]. (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 12).

Em nosso entendimento, o currículo não pode ser coligado a apenas um documento didático. Seu aspecto é bem maior e envolve uma gama de caracteres do campo educacional e social simultaneamente, e essa relação significa uma organização das experiências humanas em prol da prática educativa.

Verifica-se que o documento curricular em epígrafe enfatiza cinco princípios norteadores e o conceito de currículo pretendido pela SEDU. Como primeiro princípio norteador, aparece a valorização da vida, o que implica afirmar que a “educação deve, acima de tudo, estar a serviço da vida” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 22), imprimindo ao currículo

um conceito que vai além dos conteúdos prescritos, tendo a vida como dimensão integradora das afinidades na escola. Nesse ambiente, o autocuidado e o respeito ao outro são fundamentais. Há aqui a explicitação da necessidade de mudanças em nossos valores, instituições e jeitos de vida, em que conceitos como ética, justiça, paz e solidariedade passem a fazer parte do processo educativo. Em conformidade com ele,

A escola precisa estimular os diversos atores educacionais a desenvolverem uma consciência de si, do outro e do mundo, por meio da constante elaboração da relação ser humano-natureza-sociedade. [...] No ambiente escolar essa convivência pressupõe a formação de sujeitos éticos, solidários, cooperativos e comprometidos com o firme propósito de alcançar a sustentabilidade, intensificando os esforços pela justiça, pela paz e pela vida em toda a sua diversidade (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 23).

O segundo princípio norteador implica considerar o processo de formação humana, que se realiza em um contexto histórico, social, cultural e político, o que cogita que a diversidade precisa contemplar, no currículo escolar, a inter-relação entre o desenvolvimento biológico e cultural da humanidade, pelo fato de que um não pode desprezar o outro visto que a diversidade biológica não existe isolada de um contexto cultural.

Desse modo, esse princípio induz que

Superar as diversas formas de exclusão, de dominação e discriminação é oportunizar que a diversidade seja vivida, experienciada por e com todos os sujeitos por meio do acesso e da troca de informações, pela compreensão dos direitos e deveres do cidadão e pelo exercício da autonomia necessária para a vida social. O desafio que se coloca na escola é adotar uma postura ética na relação entre grupo humano e social, que são apenas diferentes (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 23).

A Constituição Federal de 1988, por meio de seu art. 205, deixa claro que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 145).

Avançando na exposição dos princípios norteadores, a educação como bem público é apresentada como o terceiro princípio defendido pela SEDU, considera a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Trata-se de um bem público que “deve servir aos propósitos da emancipação humana e, conseqüentemente, do desenvolvimento social e

econômico da nação” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 24). Pontua também que a escola pública deve atuar com compromisso social, permitindo a participação de todos e de cada um, num processo constante de transformação, garantindo o objetivo máximo do sistema educacional que é garantir o direito à aprendizagem. A esse respeito assinala que:

A educação como serviço público, exercido pelo poder público ou privado, deverá atender aos interesses da coletividade, assumindo, portanto, uma dimensão mais ampla, na medida em que contribui para o bem comum, uma obra de legítimo interesse social. A unidade escolar é o lócus onde se concretiza o objetivo máximo do sistema educacional, [...] o direito de aprender. (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 24).

É, portanto, o direito de aprender o foco central do quarto princípio norteador do currículo, em que se propõe que os professores assumam o papel de mediadores da aprendizagem, defendendo que o aluno é o centro do processo educativo e que as ações planejadas e executadas na escola precisam ser pensadas em função dos alunos. Assim, defende que a prática educativa precisa sustentar-se em

[...] um currículo aberto à vida, que promova a conquista da autonomia intelectual do sujeito aprendiz; pela promoção da capacidade do aluno de aprender a aprender e aprender a desaprender; [...] pelo desenvolvimento de competências [...] pela promoção do aprender a dialogar como condição fundamental do processo de construção do conhecimento, cuja base se expressa na aquisição da leitura, da escrita e dos conhecimentos matemáticos; pelo reconhecimento de que toda ação envolve interação num contexto dinâmico e relacional; e, [...] pela promoção da aprendizagem da cooperação e da solidariedade como condição de superação dos fatores de exclusão, preparo para o exercício da cidadania e aprendizagem ao longo da vida (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 23-24).

O quinto princípio norteador do Currículo Básico Escola Estadual indica a ciência, a cultura e o trabalho, que devem estar articulados para a promoção de uma escola “viva e criadora”, em que a ciência se constitui em todo o conhecimento produzido pela humanidade, a cultura é vista como toda forma de criação humana e o trabalho é compreendido como o meio em que as pessoas produzem sua existência na relação com o planeta e a humanidade.

Ao tratar do conceito para o termo currículo, o documento reconhece a dificuldade de uma definição consensual, pelo fato de que todo conceito que envolve essa palavra induz a um sentido de elasticidade em qualquer contexto que venha a ser discutido.

Parece ser consenso, entre os curriculistas contemporâneos, que há dificuldade de se oferecer uma definição válida de currículo que seja aceita universalmente. Até porque todo conceito define-se dentro de um esquema de conhecimento, e a compreensão de currículo depende de marcos variáveis para concretizar seu significado (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 26).

A abordagem sobre o conceito de currículo é feita com base em Mota e Barbosa (2004)⁴¹, que pensam esse artefato não somente como organização de conteúdos, mas também de outros elementos que envolvem o processo educacional e a formação dos sujeitos e, ademais, que ele deve ser instrumento de reflexão sobre as relações entre as pessoas envolvidas no processo educativo. Portanto, nesse aspecto, a SEDU, tendo como recurso o que expõe no documento, entende que observar o artefato e praticá-lo nas escolas significa pensar a formação humana por intermédio do trabalho pedagógico e comprovação da qualidade das ações.

Por meio da análise, é possível perceber que o documento não se fecha especificamente em uma teoria de currículo, dando abertura a várias possibilidades transitando entre as perspectivas críticas e pós-críticas numa tentativa de considerar o aluno como centro dele. Por outro lado, há ênfase nas habilidades e competências, o que aponta um olhar centrado na racionalidade pautado na lógica de mercado. Conforme explicitado no documento, o “currículo é entendido como ferramenta imprescindível na compreensão dos interesses que atuam e estão em permanente jogo na escola e na sociedade” (ESPÍRITO SANTO, 2000, p. 27).

Especificamente ao currículo de História, nosso entendimento é o de que o documento traz uma perspectiva que está mais próxima da história cultural.

A centralização nos conteúdos pode ser observada na sua organização, aliados às competências, que são compreendidas como a capacidade de agir em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida, e às habilidades, entendidas como desdobramentos das competências, como forma de atender aos interesses e necessidades da rede de escolas estaduais de ensino e ainda das diretrizes nacionais e em documentos norteadores como dos PCN e do ENEM.

A ideia de competência é tratada em conformidade com documentos do MEC nos quais são evidenciados três aspectos: a competência como condição prévia herdada ou

⁴¹ MOTA, C. R. e BARBOSA, N. V. S. O currículo para além das grades – construindo uma escola em sintonia com seu tempo. MEC/TV Escola/Salto para o futuro. Brasília, junho de 2004.

adquirida, compreendida como talento ou dom; a competência como condição do objeto, independentemente do sujeito que o utiliza, compreendida como a competência da máquina ou do objeto, ou seja, relativa ao julgamento dos usos que os outros fazem de algum instrumento; a competência relacional, que diz respeito às formas como os sujeitos interagem em relação ao conhecimento e objetos que possuem.

Essas formas de competência, apesar de serem referentes a dimensões distintas e complementares de uma mesma realidade, de acordo com o que argumenta a SEDU, não se invalidam. À luz do documento, tais competências provocarão nos professores e outros participantes do processo educativo máxima preocupação com os variados aspectos de ensino, implicando, dessa maneira, novos processos de aprendizagem nas escolas. Porém, conforme argumentação presente no texto,

Não se trata de definir o que o professor irá ensinar ao aluno e sim o que o aluno vai aprender. Nesse sentido, para que o aluno aprenda, se forme e informe, é necessário o desenvolvimento de competências e habilidades que ele precisará dispor na vida em sociedade (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 29-30).

Isso leva ao entendimento de que há a pretensão para que as ações pedagógicas nas escolas considerem como meta procedimentos que tenham por foco a formação cidadã dos sujeitos, mas que se estenda às dimensões cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras, o que implica dizer que o currículo está incorporado às questões do trabalho, sobretudo pelo fato de aliar conteúdos, competências e habilidades.

O capítulo que discute a disciplina História para o ensino médio, em que igualmente estão relacionados os conteúdos a serem trabalhados pelos professores, subdivide-se em três itens: o primeiro aborda questões sobre a contribuição dessa disciplina para a formação humana e traça um histórico da origem da História como uma necessidade de registrar e interpretar o passado. Esclarece que essa disciplina esteve presa inicialmente à narração mitológica como forma de elucidar a realidade, o que foi se modificando conforme as transformações econômicas, sociais e políticas que exigiam explicações que relacionassem os fatos a decisões e possibilidades. Portanto, as exigências começaram a ser introduzidas com a fatura de documentos escritos na Idade Média, sendo ainda mais relevante com o advento do Humanismo, do Renascimento e da Reforma Religiosa, nos quais se registra um avanço do espírito crítico, quando a História passa a ser meio de motivar as críticas à sociedade. Porém,

a introdução da História nos programas de ensino ocorre com a Revolução Francesa mediante a qual se consolida sua função político-pedagógica.

O texto aborda igualmente a influência positivista da segunda metade do século 19 e o cientificismo da História, bem como a influência de Karl Marx, que passa a olhar o processo histórico pela dinâmica das estruturas e dos modos de produção econômica. Igualmente indica a substituição da história como problema pela história como narrativa, momento em que os documentos históricos ganham importância.

Nesse contexto há o entendimento de que o ensino de História adquire importância na educação, considerando que

A construção de uma consciência histórica e das possibilidades de pensar historicamente sobre a realidade em que vivemos confere ao ensino de História especificidades e particularidades no que diz respeito às contribuições da disciplina na formação humana (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 76).

As informações contidas nesse primeiro item indicam ainda que, no Brasil, a disciplina de História se consolidou no pós-independência, tendo como centro questões relacionadas à identidade nacional, foco revisto com a implantação da república, em que o ensino ficou centrado na formação do cidadão trabalhador, produtor e consumidor, conforme a ordem capitalista que se instalava no país. Tal situação se altera na Era Vargas, quando o ensino dessa disciplina passa a ser instrumento de adequação dos sujeitos à sociedade, enquanto na ditadura militar foi criada a disciplina Estudos Sociais mediante a união da História com a Geografia para ajustar os sujeitos à sociedade autoritária. Com a redemocratização, a disciplina recupera sua autonomia passando a expressar a conjuntura da globalização.

O segundo item trata dos objetivos da disciplina, considerando a tríade ciência, cultura e trabalho como formas em que o ser humano transforma a sociedade para a emancipação. Nesse item são apontados como objetivos do ensino de História:

- a compreensão de que somos sujeitos diferentes e diversos;
- a dimensão ética de todo processo educacional;
- a percepção de que a História e seu ensino são objetos dos mesmos;
- uma proposta cujo eixo estaria em consonância com os mais recentes debates que envolvem a História como a ciência e sua função;
- a interlocução das demais ciências sociais com o ensino da História;

- concepções como rupturas e continuidades, semelhanças e diferenças, passado e presente, proximidade e distância, antigo e moderno, urbano e rural, que para além de suas dicotomias, aparentes, ampliam noções como representações e processo;
- reconhecimento de diferentes linguagens, textos e múltiplos olhares que estão presentes em nossa sociedade;
- educação patrimonial como uma das estratégias do ensino da História;
- o espaço historicamente construído e, portanto, inserido no processo do ensino da História em suas múltiplas temporalidades;
- as questões concernentes à memória ressaltando a importância da consolidação de paradigmas indenitários;
- a formação de uma consciência histórica, necessária nos processos de transformação social, cuja base é o trabalho humano (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 79-80).

O terceiro item faz uma abordagem sobre as alternativas metodológicas para o ensino de História, em que, respeitada a autonomia dos professores no planejamento, aponta a necessidade de ensino de História integrado preferencialmente por meio da pesquisa. São apontadas como principais alternativas:

[...] uso crítico do livro didático; a ênfase em diferentes práticas de leitura e escrita; o estudo do meio; as visitas técnicas (arquivos, museus e outras instituições de guarda); os estudos de caso; a leitura de mapas, gráficos e tabelas; as técnicas da história oral; o uso de diferentes fontes históricas; os trabalhos com documentos de diferentes tipos; o estímulo ao uso de diferentes linguagens; e a educação [...] (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 81).

Os conteúdos de História para o ensino médio foram organizados partindo de eixos problematizadores e considerando que, no momento de sua implantação, o ano letivo estaria dividido em três trimestres. Para cada ano/série são elencados três eixos. Para tanto,

[...] a problematização central de cada ano parte de questões do presente que permitem reflexões sobre as diversidades e que se desdobram em dois temas em torno dos conceitos de trabalho, ciência, cultura e poder. [...] Cada ano é dividido em três temas e começa com uma questão ou um problema a ser desenvolvida/o. O segundo tema do ano é uma forma de compreender representações. O terceiro, por sua vez, diz respeito a uma prática cultural compreendida historicamente [...] (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 81).

O documento propõe competências comuns a todos os anos/séries do ensino médio, enfatizando que, por meio da disciplina História, os alunos possam

Compreender a sociedade em seu processo de formação e mudanças [...] Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais políticas e sociais considerando seus atores e valores que regulam a sociedade; [...] Aplicar os saberes vivenciados na escola diante de situações inusitadas surgidas na sua vida pessoal; [...] Considerar a importância das novas tecnologias e aplicação das mesmas em ações de sua vida pessoal; [...] Comparar problemas atuais e de outros momentos históricos fazendo interpretações críticas dos mesmos; [...] Compreender que a ciência é algo que está em constante construção; [...] Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos procedimentos históricos (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 83-84).

Quanto ao livro didático, a sugestão apontada pelo currículo é que ele seja utilizado para problematização dos conteúdos e como fonte de consulta dos alunos, mas sempre respeitando a autonomia dos professores quanto aos seus planejamentos.

Em todos os segmentos do ensino, atentamos que o livro didático deve ser utilizado de forma problematizadora, como fonte de consulta dos alunos e recurso didático-pedagógico, sem substituir a autonomia do professor em relação ao seu planejamento inserido no Projeto Pedagógico de cada escola (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 83).

Entendemos que a educação ocupa um papel primordial na sociedade assumindo fundamental importância na formação dos sujeitos, o que ocorre desde a sociedade primitiva quando se prestava a garantir, para a posteridade, os costumes comunitários, as normas de relacionamento, os códigos de comunicação e convivência coletiva, o que garantia a sobrevivência dos grupos, cuja aprendizagem se dava por meio da prática e do ensino oral.

Em tempos atuais, dada a complexidade social, a educação ganha outra tonalidade levando-nos a entender que deve prestar-se a promoção dos sujeitos, possibilitando-os a se tornarem cômicos para serem capazes de mudar sua realidade e a do mundo que os cerca.

Para acompanhar a sociedade em movimento, a educação tem sido atingida por constantes mudanças com a finalidade de se adequar às transformações sociais. Tais mudanças são marcadas por avanços e retrocessos, rupturas e continuidades, em um processo dinâmico, cuja preocupação tem sido atender às demandas da sociedade contemporânea, principalmente no campo político, econômico e social, e ainda a interesses de organismos internacionais.

No Brasil, as mudanças têm ocorrido por meio de alterações e edições de novas legislações, na perspectiva de dar respostas aos problemas educacionais que se apresentam em cada momento histórico. Essas mudanças implicam igualmente a necessidade de ações por

parte das unidades federativas que, conforme art. 211, parágrafo 3.º da Constituição Federal brasileira, o ensino médio deve ser prioridade dos governos estaduais.

Vale ressaltar que foi devido ao movimento de mudanças educacionais ocorridos no Estado do Espírito Santo — a prescrição do currículo de História para o ensino médio e as resistências dos professores dessa disciplina em desenvolvê-lo — que surgiu a necessidade desta pesquisa.

4 ENTRE PRESCRIÇÕES E RESISTÊNCIAS: POSSÍVEIS INTERPRETAÇÕES DAS OBSERVAÇÕES E CONVERSAS COM AS COLABORADORAS

Neste capítulo serão alargadas, na perspectiva das professoras colaboradoras desta pesquisa, algumas discussões ocorridas por meio das observações e conversas acerca do currículo de História prescrito para o ensino médio pela SEDU em 2009 e as resistências das professoras dessa disciplina em sua implantação, considerando os sentidos dados por elas a esse currículo. Nosso propósito é consolidar o objetivo maior deste trabalho, que é entender as resistências dos professores ao currículo de História prescrito para o ensino médio pela SEDU e compreender a que, por que e como os professores de História estão resistindo relativamente ao currículo, o que faremos por meio das narrativas das quatro professoras que colaboraram neste trabalho.

Ressaltamos que o pressuposto sobre o qual se assenta a proposição descrita nas narrativas é que esse processo favorece os sujeitos com a reconfiguração das próprias experiências de formação e escolarização e enseja uma tensão mais apurada para com as situações em que se responsabilizam pela formação do outro.

Desse modo, a importância deste trabalho centra-se no sentido de que, no decorrer da pesquisa, abriram-se espaços para que os envolvidos pudessem voltar para si mesmos e, assim, compreender seu processo de formação e a influência do outro em sua constituição.

Encontramos, nas narrativas das colaboradoras, unidade e heterogeneidades em relação às resistências delas. Afinal, os sentidos dados a esse documento não precisam ser unânimes. Todavia, acreditamos que esse procedimento enriquece nosso trabalho, pois, em todos os campos de atividade humana, é possível dizer que, enquanto nos eliminamos devido às nossas diferenças, também nos incluímos quando nos colocamos na condição de iguais. Isso nos põe na qualidade de sujeitos únicos, com percursos característicos, ainda que, em determinados momentos, nos deparemos em situações em que nossas escolhas sejam condicionadas por determinada conjuntura.

Para corporificar essa pesquisa, além de procedimentos como as observações e conversas com as professoras e de aplicação de questionário pré-elaborado, foram analisados documentos que nos ajudaram no embasamento teórico e empírico. As análises documentais pautaram-se sempre nas ações focalizadas no ensino médio, etapa da educação básica em que centramos este trabalho.

Fizemos a análise do currículo para nos inteirarmos de sua consonância com o que propõe os PCN, para avaliar a organização dos conteúdos e identificar sua perspectiva teórica.

A análise desse documento permite-nos entender que ele encontra consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, nos quais estão presentes as categorias ciência, cultura e trabalho que o norteiam, conceitos entendidos como inovadores na óptica de propostas curriculares sob a influência da História Cultural. Os conteúdos estão organizados por eixos temáticos fugindo da organização do ensino tradicional e positivista. Os conteúdos relacionados referem-se aos conhecimentos universais, entendidos como aqueles que todos os alunos devem aprender ao passar pela escola. Segundo o documento (ESPÍRITO SANTO, 2009), totaliza 70% dos conteúdos que devem ser ensinados em sala de aula. Os 30% dos conteúdos restantes devem ser organizados pela escola, respeitadas as características regionais em que a unidade está inserida.

Ainda sobre a análise do currículo, entendemos que o documento não se fecha a nenhuma teoria curricular, apesar de estar centrado na valorização de saberes científicos validados pela modernidade. Ao fazermos essa análise, entendemos que as questões relacionadas às teorias curriculares têm que ver com o professor e com a proposta pedagógica da escola, e não somente com um documento curricular. Compreendemos que um documento como esse pode posicionar-se em uma dada teoria. Porém, são os professores, no decurso do processo de ensino e aprendizagem, que localizam em qual teoria se apoiar, que, nesse caso, sofre influência do percurso formativo de cada um. Isso confirma estudos de Sacristán (2000), que corrobora o entendimento de que os professores transformam e organizam o currículo de acordo com suas concepções de conhecimento. Por outro lado, igualmente compreendemos que a escola precisa articular-se por meio de um currículo referência.

Foram analisados ainda o Plano Estadual de Educação referente ao período de 1995 a 1999; o Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025, organizado no período de 2006; o Plano Estratégico Nova Escola, organizado em 2008; o Plano Estratégico 2011-2014: Novos Caminhos, organizado em 2011; a Proposta Pedagógica da escola.

Quanto ao plano de educação organizado em 1995, que vigorou de 1996 a 1999, foi-nos possível intuir que se centra na proposta do governo em ampliar a oferta do ensino médio no Estado do Espírito Santo.

Em relação ao Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025, consta como principal objetivo a universalização do ensino médio com qualidade, porém de forma generalizada, o que pode ser observado igualmente no Plano Estratégico Nova Escola, organizado com base

no plano mencionado anteriormente pelo governo de Paulo César Hartung Gomes e no Plano Estratégico 2011-2014: Novos Caminhos, do atual governo de José Renato Casagrande.

Quanto ao Plano Estadual de Educação, que vigorou de 1996 a 1999, ao Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025, ao Plano Estratégico Nova Escola e ao Plano Estratégico 2011-2014: Novos Caminhos, organizado em 2011, pelo menos em relação ao ensino médio, não trazem grandes perspectivas ou enfatizam propostas materializadas que tenham como centro essa etapa de ensino.

A análise da proposta pedagógica da escola foi levada a efeito para dar sustentação às informações relacionadas ao perfil da escola onde as professoras colaboradoras atuam na disciplina História do ensino médio.

Os dados que apresentamos foram resultados de 18 encontros na escola, dos quais 16 somente com as professoras colaboradoras. Foi por meio desses encontros para observações e conversas, cujos diálogos foram anotados em caderno próprio, que nos foi possível organizá-los.

Destacaremos das observações e conversas as discussões que marcaram esse processo e que nos ajudaram a compreender a problemática proposta nesta pesquisa, que é a resistência ao currículo de História implantado para o ensino médio pela SEDU em 2009.

As contribuições desse processo estão sintetizadas nos seguintes eixos básicos: a que as professoras resistem no currículo de História para o ensino médio? Por que as professoras resistem ao currículo de História para o ensino médio? Como as professoras resistem ao currículo de História para o ensino médio?

Com o volume de informações na obtenção dos dados, procuramos desenvolver um olhar que ajudasse a compreender o problema investigado permitindo estabelecer relações entre o referencial teórico e o material empírico reunido, de maneira a interpretá-lo com mais coerência.

Primeiramente teremos como preocupação encontrar nas falas das professoras indícios que demarquem a que os professores resistem no currículo. Na sequência, tentaremos destacar das observações e dos debates pontos que configurem por que resistem para finalmente enfocar como os professores estão resistindo a esse documento⁴².

⁴² Esclarecemos que temos conhecimento que as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT estabelecem que as citações com mais de três linhas devem ser apresentadas com recuo quatro à esquerda, em fonte tamanho dez e espaçamento de linhas 1.0 (um). Porém, optamos por manter as falas das professoras colaboradoras sem recuo por uma questão de estética textual.

4.1 A que as professoras de História do ensino médio resistem?

No Brasil, importantes autores marcam a nova teorização crítica educacional e, mais especificamente, as concepções críticas sobre o currículo no decorrer da década de 1970, com Paulo Freire e sua obra *Pedagogia do oprimido*, e, desde 1980, com Antonio Flávio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva, que ajudam a compreender a escola e o currículo brasileiro, permeados de conexões de poder, ideologia, conflitos de classe, emancipação, resistência, controle social. Para eles, é importante compreender o currículo como artefato social capaz de reproduzir inseparáveis relações sociais. O conhecimento veiculado nas escolas contribui para reforçar essas relações e convida os educadores a pensar sobre seu papel na organização e materialização do currículo na sala de aula.

Entendemos, com a presente exposição, que aos professores não cabe somente a posição de praticar currículo, mas "organizar" esse instrumento na escola, principalmente por serem eles os principais responsáveis por sua materialização junto dos alunos. A organização desse documento fora da escola justifica o comportamento de reação a qualquer tipo de currículo que não considere a escola como ponto de partida de sua coordenação. Compreendemos igualmente que, mesmo sendo organizado no âmbito escolar, o currículo não pode ser blindado a qualquer tipo de contestação.

Diante disso, nosso principal objetivo nesse bloco é identificar, na perspectiva e nas falas das professoras colaboradoras desta pesquisa, a que elas resistem no currículo de História prescrito para o ensino médio para ser desenvolvido em toda a Rede de Escolas Estaduais do Estado do Espírito Santo.

Ao analisarmos as falas das colaboradoras, percebemos que as resistências das professoras estão centradas acima de qualquer situação à prescrição curricular. Esse é um alvo em que as críticas são muito acentuadas entre os docentes da disciplina História do ensino médio. Pelas observações, fica também evidenciado, apesar de nossa pesquisa não ter a intenção de se aprofundar no currículo de outras disciplinas, que a mesma posição se encontra presente entre os professores dessas disciplinas, porém, de forma velada.

Em relação à prescrição, a resistência é visível nas falas das professoras. Esse comportamento aparece, por exemplo, na definição de currículo dada por Flor de Lis e Jasmim.

Na tessitura de seu conceito, Flor de Lis agencia para os professores o direito de selecionar os conteúdos para serem ministrados em sala de aula. Entendemos, por meio de sua

definição, que a professora não compreende o currículo como algo que deva ser trabalhado de forma rígida, mas que deve ser organizado para “[...] *orientar o trabalho escolar*”. A professora, ao pensar dessa forma, defende que “[...] *o trabalho em sala de aula precisa ser flexível e respeitar o ritmo e os apontamentos feitos para os alunos*” (FLOR DE LIS). Para tanto, considera que “[...] *o planejamento é necessário para a condução dos trabalhos, mas não é garantia de consumação da proposta previamente preparada para uma aula ou um trimestre, definido pelo professor*”. Assim, entende que os alunos, de acordo com suas intervenções, poderão dar outra direção àquilo que fora planejado para ser ensinado.

A respeito da questão da prescrição curricular, Moreira (2000, p. 131) argumenta que

[...] teorizar sobre a prática escolar não precisa configurar prescrição, podendo constituir uma abordagem contextualizada e incluir aspectos propositivos que favoreçam ao professorado o melhor delineamento de sua ação pedagógica. Insisto, então, na defesa da centralidade da prática nos estudos de currículo, acrescentando que o foco na prática não deve ser compreendido como secundarização da teoria.

A prescrição é também contestada na definição articulada por Jasmim, que compreende ser competência da escola a organização de seu currículo. Isso fica visível, ao afirmar que “[...] *a escola tem sua autonomia de organizar o que irá ser ensinado*” (JASMIM).

Para essa colaboradora, toda prescrição que venha de fora indicando o que deve ser ensinado “[...] *tira a autonomia da escola e dos professores e pode ser entendida como forma de regulação do trabalho docente*” (JASMIM).

Jasmim não concorda com a determinação de quais saberes os professores devem ensinar e não crê em um currículo “como um plano único” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 5) ou que possa “dar unidade ao atendimento educacional” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 12).

Ela retoma o que afirma Flor de Lis em relação ao planejamento, argumentando que “[...] *as intervenções dos alunos sobre o conteúdo proposto pelo professor podem provocar outros estudos senão aqueles previstos o planejamento*”. Segundo ela, é nesse momento que toda programação escapa, fazendo romper a intenção de unidade.

Acácia foi a única professora com quem tivemos conversas fora do horário de planejamento. Em dois momentos, por solicitação dela, estivemos conversando à noite. A essa professora perguntamos a que resistia em relação ao currículo. Sua resposta foi rápida e objetiva: “[...] *a prescrição*”. “*A LDB assegura que as unidades escolares, respeitadas as orientações das Diretrizes Nacionais Curriculares, podem adequar seus conteúdos de acordo*

com as características regionais, locais e da vida de seus alunos” (ACÁCIA). Feita essa consideração, essa flor conclui que, “[...] ao decidir o que deve ser ensinado nas escolas, o Estado está deixando de cumprir a legislação, pois este ato tira o direito das unidades escolares e dos professores a esse respeito”.

Ao examinarmos o posicionamento contrário ao currículo e à organização de conteúdos entre as professoras, sem a intenção de desconsiderar ou invalidar esse comportamento que consideramos legítimo, é preciso ressaltar que, no contexto da escolaridade obrigatória, o funcionamento de uma estrutura básica de objetivos e conteúdos para todos os alunos, de acordo com Sacristán (1996), confere coerência potencial ao currículo, desde que essa estrutura seja um ponto de partida para a interpretação e adaptação dos projetos curriculares. O autor acrescenta que a “existência de um currículo para todo o sistema é um elemento fundamental para a vertebração interna e para que realmente todos os alunos disponham de uma autêntica escola comum” (SACRISTÁN, 1996, p. 40).

A opinião de Hortência sanciona o que as colegas pensam sobre a prescrição. Também se manifesta desfavoravelmente à determinação de currículos, considerando ser esta uma prerrogativa da escola e dos professores que devem, por sua vez, respeitar a realidade escolar, os interesses dos alunos e da comunidade. Diz que as secretarias podem estabelecer diretrizes para seus sistemas, mas para isso precisam respeitar as leis, principalmente a LDB.

Um dos principais alvos a que resistem na prescrição é a relação de conteúdos apresentada no documento por série/ano e de conhecimentos que devem ser ensinados, cuja justificativa está centrada no argumento de que todas as escolas devem trabalhar com os alunos o mesmo tema para que, em caso de transferência, os estudantes não encontrem dificuldade de adaptação e entendimento do que está sendo ensinado na escola onde fará nova matrícula.

Hortência diz que a forma como os conteúdos estão relacionados não lhe agrada, principalmente por não seguirem a tradição linear dos fatos históricos que, a seu modo de ver, dificulta a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, afirma que, “[...] ao relacionar o que os professores devem ensinar, o documento não garante que em todas as séries/ano e escolas serão trabalhados ao mesmo tempo os mesmos saberes indicados”.

A ausência da linearidade na organização do currículo é um ponto a que resistem as colaboradoras desta pesquisa.

Não há como negarmos que a questão central da discussão sobre currículo perpassa pelo processo de organização e seleção dos conteúdos trabalhados nas escolas. Nesse sentido, ao discutir as escolhas feitas pelos professores, está-se discutindo tanto as opções como as

concepções acerca de uma determinada sociedade e da maneira como se percebe seu desenvolvimento. Segundo Santos e Moreira (1996), as sociedades buscam desenvolver os procedimentos de continuação, modificação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, em parte, por intermédio do currículo.

Nesse sentido, para pensarmos a problemática dos conteúdos, podemos valer-nos da ideia de Sacristán (1998) de que o ensino escolar só se efetiva por meio dos conteúdos em que qualquer projeto de ensino somente se concretiza se produzir efeitos nos sujeitos que se educam.

Embora os movimentos progressistas tenham esvaziado a importância dos conteúdos em tempos recentes, pelo fato de enxergarem neles a reprodução da cultura dominante, é importante pensar nos conteúdos para que se possa falar de sua seleção, organização e do modo como a cultura pode ou não ser reproduzida no dia a dia das escolas. Para tanto, o conteúdo faz-nos percorrer diversos momentos da história, principalmente aquele tradicional, no qual era visto como algo estático, nunca como um elemento que pode ser questionado e transformado.

No processo de seleção do que ensinar, podemos, segundo Santos e Moreira (1996), encontrar diversos estudos que discutem esse tema em que, praticamente, todos indicam a questão dos conflitos que permeiam tais ações. Os autores concordam igualmente que os processos de seleções envolvem um empenho político que visa garantir a hegemonia de determinados saberes perpetuando-se visões de mundo por meio de sua cultura.

Em suma, trata-se de processo delicado para ser pensado de forma ampla, pois cada realidade tem suas características particulares mesmo que nenhuma esteja isenta das relações que engendram nossa sociedade referente às lutas sociais nos mais diversos níveis. Nesse sentido, falar das escolhas dos professores por meio dos processos de seleção e organização curricular é buscar compreender um pouco desses caminhos por onde passam suas experiências e como essas manifestam a realidade em que estão inseridas.

Acácia concorda com Hortência e é mais aguerrida em relação à linearidade. Concorde que “*de forma linear os alunos compreendem melhor o que se ensina*”. Diz que faz uso do livro didático como principal instrumento de trabalho porque não gosta da organização apresentada no documento curricular e isso lhe dá mais segurança para trabalhar, além de oportunizar aos alunos leitura daquilo que está sendo ensinado.

Por meio daquilo que diz Acácia, foi possível perceber que ela faz uso do livro didático como base para a preparação e seleção dos conteúdos que são trabalhados ao longo

do ano letivo, ajudando a concluir que o livro didático “permanece sendo encarado como o material indicador do currículo a ser cumprido” (LOPES, 2005: p. 78).

A importância do livro didático, notadamente como aspecto fundamental nas políticas educacionais oficiais, fica evidente pela implantação, pelo MEC, da prática de compra dos livros didáticos nas escolas públicas, subordinada à análise prévia realizada por especialistas e materializada pelo “Guia do Livro Didático”⁴³.

É preciso ainda considerar que o livro didático caracteriza-se como meio de veiculação de informações e conhecimentos necessários à aprendizagem, está presente em todas as séries da educação básica e tem a representação de, ou quase, todas as disciplinas. Na educação pública brasileira, ele é distribuído gratuitamente como base para os conteúdos formais e sua composição tem sido pauta para muitos debates e discussões em que críticos e analistas dialogam acerca da estrutura e organização de seus conteúdos.

Não se pode negar que essa ação é regulamentada por lei, sendo

[...] controlada pelo estado, que se constitui como sensor do mesmo através de legislação criada em 1938 pelo Decreto-lei 1.006, consolidado em 1945 pelo decreto n.º 8. 460. A partir de então os livros só podem ser adotados em todo o território nacional com autorização prévia do Ministério de Educação. (SILVA, 2004, p. 52)

Também pelo Decreto n.º 91.542, de 19 de agosto de 1985, que institui o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD,

Art. 1.º - Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1.º Grau.

[...]

Art. 4.º - A execução do Programa Nacional do Livro Didático competirá ao Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, que deverá atuar em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias. (D.O, 1985. p. 12178 Seção I).

⁴³ O Guia do Livro Didático constitui um documento elaborado com base na implementação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), financiado pelo MEC por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em que são disponibilizados espaços para a disposição da síntese de obras (livros didáticos) analisadas por especialistas em cada área específica do ensino fundamental, e a respectiva classificação, “recomendado com distinção”, “recomendado” e “recomendado com ressalvas”.

Por outro lado, nada impede que sejam implantadas políticas que resultem em desafios para todos os profissionais envolvidos na educação; levem a repensar o papel da educação no efetivo reconhecimento e valorização da diversidade; envolvam os currículos, as ações de formação e as práticas pedagógicas; sejam opostas à homogeneidade e à padronização do ensino; envolvam uma concepção de educação em que esteja implícita, conforme ressalta Giroux (2000),

[...] uma afirmação da natureza pública da educação como forma de política cultural como luta pelo significado e pela identidade, uma luta que é necessária para a formação da memória pública, das ideologias de resistência e da democracia multicultural como forma de política cultural [...] que não separa os assuntos culturais das relações sistemáticas do poder, tampouco passa por cima dos riscos que pode haver quando professores, professoras e estudantes desafiam as crenças, as ideias e os valores existentes [...]. (GIROUX, 2000, p. 72).

Analisando nosso caderno de anotações, deparamo-nos com a seguinte fala de Acácia: *“Não queríamos que continuasse como antes onde a escola deveria dar todos os conteúdos do livro. Mesmo porque, a gente já fazia diferente e não seguia essa lógica. Não trabalhávamos somente com os textos do livro didático. Não existia essa coisa de chegar à sala e mandar os alunos lerem a página tal e explicar para os colegas de sala como vemos as críticas ao nosso trabalho. Além do livro didático utilizávamos outras formas de trabalho e outros textos e também já trabalhávamos com pesquisa e incentivávamos os alunos a serem protagonistas de sua aprendizagem. Abríamos o livro sim, os alunos liam também, faziam exercícios dele e outros que organizávamos e continuamos organizando. Também adotávamos e continuamos adotando outras estratégias em nossas aulas. Pelo menos os alunos poderiam levar o livro didático para casa, ler o que interessava a eles. Com o currículo prescrito até isso ficou difícil. Acredito que ao relacionar os conteúdos os organizadores deveriam ter respeitado o livro didático de cada série/ano” (ACÁCIA).*

É possível perceber que, em seu discurso, Acácia anuncia sua indignação com a forma como os conteúdos estão dispostos no currículo e sua preferência pelos livros didáticos que geralmente contemplam o ensino de história de forma linear.

A questão da temporalidade é muito discutida na historiografia atualmente. O ensino de História também está centrado nesse contexto quando se discutem conceitos de “História Linear” e “História Temática”. Outras discussões, como os sujeitos históricos e modo de

desenvolver alguns fatos históricos, são igualmente tópicos em constantes debates entre acadêmicos e professores de História (BRASIL, 2000).

Os discursos atuais apontam a necessidade de diálogo maior entre o saber acadêmico e o conhecimento escolar. O debate entre eles pode possibilitar máxima troca de informação e o aparecimento de novas propostas de melhoria da qualidade do ensino regular. Por esse motivo, seria recomendável que aos professores fossem dadas oportunidades para que estivessem em constantes discussões em sua área, pois essa é uma das formas para que eles se mantenham atualizados, o que pode influenciar na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Lopes (1999, p. 155) afirma, e concordamos com ela, que “[...] as relações entre conhecimento escolar [...] conhecimento científico e a forma de superar suas contradições, é preciso pensar nos aspectos constitutivos do conhecimento escolar, no processo de constituição de suas configurações cognitivas próprias”.

Jasmim concorda com a posição das colegas que são favoráveis à organização dos conteúdos históricos de forma linear. Em sua opinião, o “[...] currículo não tem sequência lógica e o formato como os mesmos eram trabalhados antes do currículo da SEDU fazia mais sentido para os alunos” (JASMIM). Argumenta igualmente que “da forma como o documento dispõe o que deve ser ensinado gera incertezas quanto aos objetivos pretendidos”.

Conforme nos foi possível captar, o pensamento de Flor de Lis não se diferencia muito de suas colegas. Considera que “[...] a linearidade uma forma mais prática de trabalhar os saberes históricos que segundo ela facilita a aprendizagem por dar sequência aos fatos”. Em sua análise assinala que “[...] o currículo está fragmentado, o que faz com que o processo de ensino e aprendizagem fique muito solto”, o que a seu modo de ver “não acontece quando o ensino de História ocorre delinearmente” (FLOR DE LIS). Além disso, concorda com Jasmim que, às vezes, sente incertezas quanto ao que está ensinando. Segundo essa flor, “[...] a organização apresentada no currículo exige que os professores trabalhem além de sua carga horária tendo em vista que precisam pesquisar muito” (FLOR DE LIS). Outra situação que considera desgastante é a questão de textos de leitura para os alunos que, com a impossibilidade de utilização dos livros por série/ano, passam a não ter esse material. A esse respeito acrescenta que “Temos de ficar pesquisando muito e ainda tem o problema de impressão de materiais para os alunos. Os alunos precisam ler e para muitos o único material para leitura que eles e seus familiares têm acesso é o livro didático. Por isso é preciso colocá-lo em ação ou inventar outras atividades” (FLOR DE LIS).

Também ficou demonstrado que a organização dos saberes históricos por eixo é um dos pontos a que a resistência é aberta. Para as professoras, o trabalho com essa perspectiva

torna-se mais difícil e rompe a ligação entre um tema e outro, causando confusão no aprendizado dos alunos.

Na perspectiva de Flor de Lis, essa forma de estruturação é outro ponto em que reside sua resistência porque, a seu modo de ver, “[...] *isso acaba misturando muito os saberes históricos, pois se for seguida a organização do currículo de História para o ensino médio, quando os alunos terminam o estudo de um assunto passam a ver outro totalmente fora do contexto*” (FLOR DE LIS). Considera que “[...] *existem eixos que não fazem sentido serem trabalhados*”.

A análise aponta igualmente que a interdisciplinaridade é alvo a que as professoras de História do ensino médio resistem. Porém, nesse caso, conforme o que nos foi possível captar nas falas das colaboradoras, elas concebem a ideia do trabalho interdisciplinar, mas não sabem como efetivar isso em seus planejamentos. As professoras destacam que essa prática tem sido discutida, mas em geral os professores não sabem fazer isso com segurança.

Percebe-se que a questão relevante é centrada não somente na reformulação curricular, mas também no envolvimento de vários fatores, como a orientação de trabalhar com a perspectiva de eixos em substituição à linearidade e à interdisciplinaridade. Mas a grande preocupação gira em torno da escolha dos conteúdos a serem ensinados, questão em que a disciplina de História também se ocupa em discutir, pois os professores dessa disciplina não querem ser manipulados por um currículo em que não existe conscientização crítica sobre a realidade política, econômica e social.

É importante esclarecer que, segundo Goodson (2005, p. 17), “[...] os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização”.

Em seus estudos sobre as mudanças efetivas no currículo e nas práticas pedagógicas do ensino de História, Ramos (2011, p. 32) indica que

Propostas e novas ideias sempre existem. Entretanto, ao analisá-las de uma forma mais sistemática, pode-se perceber que alguns pensamentos e teorias continuam estanques, parados no tempo, sem uma discussão mais profunda. Hoje, em relação à disciplina História, não parece existir um consenso entre os professores: pois há os que defendem trabalhar os conteúdos pela visão marxista linear e há outros que preferem utilizá-los pelo viés de temas geradores ou eixos temáticos. Questões que vêm sendo discutidas desde a década de 80.

Na opinião de Acácia, a formação inicial falha nesse sentido. Diz que não se aprende isso na prática no decorrer da graduação. Admite que encontra dificuldade de compreender como fazer e que essa realidade se estende aos demais professores de História. Mas considerando o currículo organizado por disciplina e série/ano, faz o seguinte questionamento: *“Se temos que fazer interdisciplinaridade, por que o currículo está organizado por disciplina? Sei que o PCN e as Orientações Curriculares Nacionais orientam para essa prática, mas como vou fazer isso se não sei e se ninguém explica. E quando alguém explica não sabe direito o que é. Falar que tem que fazer é fácil, difícil é efetivar isso”* (ACÁCIA).

Para Jasmim, *“a interdisciplinaridade depende do preparo dos alunos que geralmente ingressam no ensino médio sem o domínio de que deveriam ter aprendido no ensino fundamental”*. Essa professora aprova a posição de Acácia e reconhece que, em sua graduação, não recebeu formação para atuar com a perspectiva interdisciplinar.

As professoras apontam que a ausência da linearidade, junto com a proposta de interdisciplinaridade e com organização dos conteúdos por eixo, são pontos a que resistem no currículo prescrito para o ensino médio.

Nesse contexto, Moreira (2000) explana que as reformas que vêm ocorrendo, apesar de pontuarem a questão da interdisciplinaridade, mantêm as disciplinas tradicionais, que permanecem presentes no trabalho escolar. A seu modo de ver, isso ocorre pela dificuldade do rompimento do modelo de ensino pautado nas disciplinas escolares. Diante disso,

[...] há de se ressaltar a sensível dificuldade de se implantar em um sistema escolar uma proposta que de fato configure um rompimento com as limitações disciplinares. A familiaridade dos professores com as disciplinas, adquirida na prática que desenvolvem, nos livros didáticos com que trabalham – também eles organizados segundo as disciplinas –, bem como na formação recebida nos cursos frequentados, acaba por promover a internalização dos princípios da disciplinaridade e por criar um *habitus* difícil de ser superado. Nesse contexto, experiências de ensino por eixos, temas ou projetos raramente promovem algo além de rupturas eventuais e passageiras. Experiências em que se transcendam os saberes disciplinares são, então, ainda menos passíveis de aceitação e de sucesso (MOREIRA, 2000, p. 127-128).

É possível, pelo que escreve o autor, compreender o comportamento das professoras de História do ensino médio em seu ato de impor resistência à proposta pelo fato de esta não contemplar a linearidade dos conteúdos históricos e apresentar a organização dos conteúdos por eixos. Continuamos referenciando-nos em Moreira (2002), que nos ajuda a entender o posicionamento dos professores de História que a esse respeito comenta:

[...] não há como negar que a organização disciplinar pode ser mesmo benéfica em determinados estágios da vida escolar, tendo-se em vista que promove economia de tempo na aprendizagem, bem como facilita a sistematização de conceitos, ideias e princípios, garantindo, por conseguinte, melhores assimilação e retenção de um material que precisa ser aprendido (MOREIRA, 2000, p 128).

E continua:

Pode-se, todavia, sugerir que se coloque como horizonte a produtividade de uma permanente tensão entre as disciplinas, explorando-se ao máximo as possibilidades de trocas de experiências e vivências dos atores que as constroem. Trata-se, em síntese, de manter aberto o diálogo entre os diferentes, de propiciar a prática de aproximação entre as disciplinas, ainda que não se pretenda nem submetê-las a qualquer coordenação nem fundi-las. (MOREIRA, 2000, p 128).

As análises indicam que a prescrição, a relação de quais conteúdos devem ser ensinados, a ausência de linearidade, a organização dos conteúdos por eixos temáticos e a orientação para que os professores trabalhem na perspectiva da interdisciplinaridade são os pontos a que as professoras resistem em relação ao currículo de História prescrito para o ensino médio pela SEDU.

Consideramos que os condicionamentos da compartimentalização das atividades e do conhecimento humano estão presentes nos currículos escolares, influenciando as práticas específicas nas diferentes disciplinas. Para superarmos esse quadro, parece não ser suficiente desenvolvermos um questionamento voltado exclusivamente para as práticas de integração entre disciplinas, nos moldes em que ela é frequentemente desenvolvida. A própria concepção de disciplina curricular como fragmento de conhecimento deve ser problematizada, pois é na estruturação dada ao saber em seu interior que a influência fragmentária sobre o aluno vai exercer de forma mais direta. O tratamento dado ao conhecimento pelo professor e as concepções que o fundamentam são elementos-chave desse questionamento.

Em face dos condicionamentos estabelecidos nos currículos escolares, a reconstrução integradora das disciplinas configura-se como um processo de resistência a uma hegemonia fragmentária. A resistência em Giroux (1986, p. 138-139) adquire o significado de comportamentos de oposição que emergem do processo de reprodução das relações sociais e das ideologias, em consequência das contradições inerentes a esse processo.

Giroux (1997) considera que os professores não podem ser apenas executores de políticas. São eles igualmente profissionais intelectuais ativos e reflexivos, por isso podem optar por uma pedagogia emancipadora e libertadora. Daí não desconsiderar as ações de

resistências, cabendo, dessa maneira, nos ambientes escolares, espaços para a rebelião e a subversão que tenham como finalidade o desenvolvimento de currículos pautados em conteúdos políticos diferentes daqueles que privilegiem as acomodações sociais dominantes.

Seja qual for a resistência, o autor pondera que ela precisa ser consciente e deve ser em benefício da aprendizagem dos alunos e da busca do protagonismo do professor e da escola nos processos de elaboração e implementação dos currículos para deter as formas de dominação dos professores e avançar nas conquistas coletivas. No entendimento do autor, a escola é um lugar de instrução, de contestação e de luta, onde as resistências são instrumentos para formação de pensamentos críticos.

Ao conferir resistências para desenvolver o currículo de História prescrito para o ensino médio pela SEDU, as professoras, na prática, estão exercendo uma postura, conforme orienta Giroux (1997), de que se prestam não somente a desenvolver currículo, mas também, como sujeitos críticos, a questioná-lo. Essa posição indica, conforme Chauí (1986), que creem em novas possibilidades não assumindo posição de conformadas.

4.2 Por que as professoras de História do ensino médio resistem?

Optamos por procurar os indícios que nos levaram a entender por que as professoras resistem por meio das observações e conversas que tivemos com elas, tendo como suporte as explicações presentes no caderno de anotações que mantivemos no decurso da pesquisa.

As análises efetuadas no bloco anterior evidenciam, pelas falas das professoras colaboradoras, a que os professores resistem no que concerne ao Currículo Básico Escola Estadual. As conversas sinalizaram que a ideia de prescrição é fator que combatem por entenderem ser essa uma prerrogativa delas. Destacamos a relação dos conteúdos, a ausência de linearidade, a organização por eixos e a interdisciplinaridade como outros alvos a que resistem.

À medida que avançamos em nossas análises, vamos percebendo que as professoras vão dando pistas dos motivos que as fazem, bem como os demais professores, resistir à prática do documento prescrito de que falamos.

Por meio das análises, parece-nos claro que as professoras não acataram prontamente o documento porque não concordam com a determinação. A situação fica mais acirrada com a

relação de conteúdos que devem ser trabalhados por série/ano. Embora não estejam relacionados de forma historicamente linear, a maneira como estão organizados acaba dando um tom de linearidade em relação ao documento, uma vez que, segundo a SEDU, uma de suas finalidades é fazer com que todos os alunos, independentemente da escola em que estejam matriculados, aprendam os mesmos conteúdos ao mesmo tempo. Portanto, rompe a linearidade histórica e implanta a do currículo.

Entre as conversas com as colaboradoras, a frase “[...] *a escola tem autonomia para organizar seu currículo*”, dita por Jasmim, marca claramente um dos motivos da resistência posta ao currículo se considerarmos que essa professora, ao assim se pronunciar, mostra estar conectada com a legislação, pois alega que “[...] *o currículo deve ter uma base nacional comum e ser complementado por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela e, ainda, considerar as condições de escolaridade dos alunos em cada escola*” (JASMIM). Vale destacar que, ao fazer essa observação, essa flor está referenciando-se nos arts. 26 e 27 da LDB n.º 9.394/96. Outro destaque que pode ser tratado é o fato de essa lei, à luz desses artigos, não deixar claro que os sistemas de ensino devem ou não elencar conteúdos curriculares, mas fazer valer a base nacional comum e a parte diversificada nas organizações curriculares de cada escola.

Quando Jasmim afirma que a escola tem autonomia para organizar seu currículo, ela o faz com tom de indignação a esse artefato prescrito para o ensino médio na disciplina de História, não admitindo a possibilidade de aceitação, apesar de dizer que procura fazer uso do documento para “*cumprir ordens*” (JASMIM). Considera que o currículo tem como foco a avaliação prevista no Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – PAEBES⁴⁴. Tece críticas a essa avaliação dizendo “*que as escolas e os professores não têm acesso às provas*” (JASMIM), afirmando ser esta “[...] *uma posição incoerente da gestão central*”.

Acácia é muito enfática em sua fala quando afirma que não gosta “[...] *da forma como os conteúdos estão organizados*”. Não se intimida em dizer que discorda dele. É interessante notar que essa colaboradora recorre ao PCN como documento unificador do currículo em

⁴⁴ O Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – PAEBES é a principal ferramenta utilizada para essas “medições de aprendizagem”.

Conforme a SEDU, esse programa tem os seguintes objetivos: proporcionar uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem nas redes públicas do Espírito Santo; subsidiar gestores do sistema de ensino, nos diversos níveis, na tomada de decisões relativas ao planejamento e ao desenvolvimento do ensino fundamental e médio; proporcionar ferramentas aos professores para subsidiar a intervenção pedagógica, ampliando as possibilidades de sucesso escolar dos alunos. Disponível no site: <http://www.educacao.es.gov.br/download/paebes.pdf>. Visualizado em 20 de dezembro de 2013.

âmbito nacional e orientador para as principais avaliações do sistema de educação nacional, fazendo questão de citar o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa⁴⁵ e o ENEM⁴⁶.

Analisando o exposto por Jasmim e Acácia, é possível perceber que, ao mencionarem a questão das avaliações, seus argumentos vão ao encontro dos estudos de Moreira (2000). De acordo com o autor, existem muitos estudos que trazem críticas às reformas educativas, não somente no Brasil, mas em outras partes do mundo. As considerações desse autor ratificam os estudos de Apple (1993), que considera essas reformas como meio de aplicar às escolas as leis do *livre mercado*, e que as mudanças curriculares também são acompanhadas de tentativas de implantação de sistemas de avaliação e de alteração dos arranjos pelos quais se formam e se aperfeiçoam os docentes, conforme apontam igualmente estudos de Goodson (1994); Moreira (1995). Apple (2006) salienta igualmente a importância de se problematizar a ideia de um currículo único para um país com alunos pertencentes às várias classes sociais e culturais em dessemelhantes posições geográficas. As considerações feitas por esse autor apontam que uma política nacional curricular, por um lado, poderia, em tempos de perda de legitimidade governamental, ser importante, uma vez que é “preciso que se veja o governo fazendo alguma coisa para elevar os padrões educacionais” (APPLE, 2006, p. 74). Por outro lado, o autor alerta que é importante avaliar que instituir um currículo para um sistema é, sobretudo, permitir o funcionamento de um sistema de avaliação, e esta constitui uma forma de agravar ainda mais os antagonismos sociais (APPLE, 2006; MOREIRA, 1996;).

Flor de Lis assume a defesa de outros colegas enfatizando que “[...] o documento não ficou bom e não satisfaz aos anseios dos professores de História do ensino médio”. Sua posição é a de quem entende que “[...] seguir o currículo é desconsiderar a bagagem de saberes que os alunos trazem para a sala de aula, bem como suas experiências como profissionais”. Considera que o currículo prescrito pela SEDU é uma “proposta estática”.

Ao fazer essa abordagem, Flor de Lis utiliza o próprio documento como justificativa que, em seu capítulo inicial, ao contextualizar a dinâmica do trabalho educativo, sugere que

Nessa perspectiva, é determinante a qualidade da relação professor-aluno. O professor precisa colocar-se como sujeito dialógico na prática pedagógica, **valorizando os conhecimentos trazidos pelo educando, bem como sua história** ter atitudes pautadas no respeito à vida e ao ser humano. [...] o professor precisa dar

⁴⁵ Programa Internacional de Avaliação de Alunos é um programa internacional de avaliação comparada, aplicado a estudantes da 7.^a série em diante, na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Brasil aderiu a esse programa.

⁴⁶ Exame Nacional do Ensino Médio.

atenção às dificuldades dos alunos, às características e aos estilos: [...] e saber lidar e conviver com as diferenças, a multiplicidade de pontos de vista, [...]. (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 45, grifos nossos).

Ao se referir ao currículo da SEDU, Flor de Lis diz que se sente *“pressionada”*, pois *“[...] antes de sua implantação tinha mais vontade de trabalhar, me sentia mais criativa e arrojada”*. Sua revolta com o currículo se justifica, segundo ela, por ter *“[...] capacidade para produzir com meus alunos muito mais do que é proposto pelo currículo”*. Diz sentir-se *“constantemente controlada”*.

O sentimento revelado por essa flor, pelo menos em relação à pressão e ao controle que diz sentir, corrobora estudos de Apple (2003), considerando que esse autor compreende que em tempos atuais, o controle ocorre não somente sobre os saberes legitimados, mas também sobre os professores. Para tanto, faz a seguinte afirmação:

A ideia de um Estado forte também é visível no crescimento da regulamentação estatal no que diz respeito aos professores. Tem havido uma guinada cada vez maior da “autonomia permitida” para a “autonomia regulamentada” à medida que o trabalho dos professores torna-se extremamente padronizado, racionalizado e “policiado” (APPLE, 2003, p. 62).

Observamos que, quando Hortência fala de sua discordância em relação ao currículo prescrito para a disciplina de História no ensino médio, sustenta que se dá porque esse artefato, da maneira como está organizado, reduz os conhecimentos que deveriam ser ensinados aos alunos. De acordo com sua forma de ver, ao instituir os conteúdos mínimos, são excluídos alguns conteúdos, o que também minimiza a responsabilidade dos professores de trabalhar outros conhecimentos que possam ser importantes. Isso pode acarretar prejuízo aos alunos. Conforme sua análise, *“O currículo proposto diminui os conhecimentos necessários para que os alunos tenham uma aprendizagem satisfatória. Quer dizer, institui o mínimo e com isso minimiza ainda mais o que seria possível fazer para que os alunos ampliassem seus conhecimentos escolares”* (HORTÊNCIA).

Essa professora colaboradora apresenta ainda como justificativa para não praticar o documento prescrito da forma como fora organizado porque, segundo ela, *“[...] dificulta a utilização do livro didático instituído para beneficiar a aprendizagem dos alunos”* (HORTÊNCIA). Ainda argumenta que *“[...] durante muito tempo esse instrumento foi reivindicado pela maioria dos professores de todas as escolas”*.

Foi possível perceber, por intermédio de sua descrição, que, com a chegada do livro didático à escola, o trabalho escolar e as metodologias passaram a ter como referência esse instrumento que servia ainda como principal suporte do planejamento e desenvolvimento das aulas. Com o novo currículo, afirma que *“[...] a forma de organização passa a ser desconsiderada e os professores passam a ter que dar conta de organizar suas aulas de acordo com ele”*.

Hortência compreende que a *“[...] organização dos conteúdos curriculares deveria ter tomado como base os livros didáticos para cada ano/série do ensino médio”*. Do seu ponto de vista, *“[...] os conteúdos precisam se complementar para fazer sentido aos alunos”*. Defende que *“[...] os livros didáticos sempre foram trabalhados de forma crítica na escola e se na organização curricular tivessem sido respeitados poderiam ser distribuídos e utilizados de forma mais adequada por alunos e professores”*.

Essa professora indica também que a falta de material contribui para a rejeição desse currículo, considerando que o livro didático contém textos de apoio para o trabalho docente. *“Se utilizarmos o currículo, não temos como reproduzir materiais impressos para todos os conteúdos”*. E explica: *“Existem conteúdos indicados para o primeiro ano/série que se encontram nos livros escolhidos para o segundo e terceiro ano e o contrário também. Se seguirmos o currículo, não dá para utilizarmos os livros didáticos, se seguirmos o livro didático não dá para desenvolver o documento curricular”*. A esse respeito acrescenta: *“Parece fácil, mas não é, pois o currículo não se adequa ao livro didático e nem o livro a ele. Fica difícil a gente organizar uma aula, se levarmos em consideração que os alunos precisam dos conteúdos e materiais para leitura”* (HORTÊNCIA).

A professora diz que sem leitura os alunos aprendem menos, por isso é de opinião que o livro didático é muito significativo no processo de ensino e aprendizagem. Defende que é difícil desenvolver o currículo e diz que a SEDU lançou a ideia de desenvolvimento das aulas por meio de sequências didáticas e que essa metodologia tem sido cobrada pelos técnicos da superintendência. Porém, assinala que ela não tem sido utilizada em todas as aulas, argumentando que organizá-las não é um processo fácil e que, quando organizadas, precisam ser reproduzidas para que os alunos entendam o que está sendo estudado. Essa professora insiste em dizer que é contrária à ideia de não planejar, mas *“é impossível organizar sequências didáticas para todos os conteúdos e reproduzi-las para todos os alunos”*, afirma. Igualmente considera que são os professores quem devem escolher a metodologia de ensino.

Em nosso entendimento, para promover transformações da realidade, a escola deve desenvolver uma pedagogia crítica relacionada a uma política cultural que garanta aos alunos

o conhecimento e compreensão das diferentes culturas que se manifestam no interior da escola. Essa compreensão favorecerá a análise e o desenvolvimento de atitudes críticas ante as questões sociais, tornando o “pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997). Tornar o “pedagógico mais político” significa

[...] inserir a educação diretamente na esfera política afirmando que a escolarização representa tanto uma disputa por significado, como uma luta a respeito de relações de poder. Assim, a escola torna-se um espaço central, onde poder e política operam a partir de uma relação dialética entre indivíduos e grupos, que funcionam dentro de condições históricas e limites estruturais específicos, bem como dentro de formas culturais e ideológicas que são as bases para a contradição e as lutas (GIROUX, 1987, p. 32).

Compreendemos que tornar o político mais pedagógico significa “utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos, problematizem o conhecimento, utilizem o diálogo e tornem o conhecimento mais significativo, de tal modo a fazê-lo crítico para que seja emancipatório” (GIROUX, 1987, p. 33).

Desse modo, o professor, diante de tal perspectiva, deve ser visto como “intelectual transformador” capaz de se revelar contra as injustiças sociais, políticas e econômicas e agenciar a união entre a “linguagem da crítica” e a da “possibilidade”, promovendo transformações e criando oportunidades aos estudantes de também se tornarem agentes de mudanças. A teoria educacional que pretenda ser crítica e libertadora deve promover um discurso que vá para além do universo escolar (GIROUX, 1997).

Diante da tradição cultural, o livro didático representa um instrumento de seleção e organização dos conteúdos e métodos de ensino. Com isso, a averiguação das práticas pedagógicas quanto à utilização desses materiais didáticos constitui uma das áreas de investigação em educação no âmbito da cultura escolar.

Em relação ao direito de escolher a metodologia para ensinar, parece-nos prudente que os professores requeiram esse direito, pois a Constituição Federal brasileira de 1988 traz em seu bojo a liberdade de ensinar, no título VIII, capítulo III, seção I, que trata especificamente da educação. Conforme seu art. 206, o ensino será ministrado nos seguintes princípios:

[...];

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, [...]; [...].

No que diz respeito à liberdade de ensinar, o dispositivo constitucional possui a finalidade de garantir o pluralismo de ideias e concepções no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. Permite que, com relação ao conteúdo sob sua responsabilidade, os professores manifestem as próprias convicções e pontos de vista.

Portanto, considerando o que dispõe a Constituição Federal, a liberdade de ensinar autoriza os professores a utilizar métodos, metodologias, estratégias e instrumentos à sua escolha, entre aqueles legalmente e pedagogicamente autorizados e reconhecidos, incluindo ainda as escolhas mais propriamente ligadas à didática, como tipo de aula e de atividades, recursos tecnológicos, a liberdade de escolha de textos e obras, desde que contenham o conteúdo a ser ministrado e, no seu conjunto, permitam o acesso ao pluralismo de ideias presente no campo específico do conhecimento e não contenham material que endosse preconceitos e discriminações.

A Lei n.º 9.394/1996 (LDB), em seu art. 3.º, reafirma essas liberdades garantidas pela Constituição Federal de 1988 e até as amplia nesse artigo, em que prescreve por meio do item IV que o ensino será ministrado com base no “[...] respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996).

Hortência faz referência ao que está posto no texto do currículo da SEDU quanto à necessidade de os professores utilizarem práticas diferenciadas no desenvolvimento das aulas, tais como estudo do meio, visitas a museus, a arquivos, a instituições e a outros espaços que favoreçam a aprendizagem. Esclarece que todos os professores têm esse desejo e que somente não o fazem por falta de recursos e pela forma como a escola está organizada.

Os argumentos de Jasmim não se distanciam daqueles apresentados por Hortência. Na leitura que nos foi possível fazer, essa professora é favorável à linearidade dos conteúdos e considera que “[...] o livro didático precisa ser usado por ano/série conforme a escolha de cada escola” (JASMIM).

Essa flor deixa claro que “[...] *prefere a linearidade dos conteúdos por considerar que os alunos também preferem que seja assim*”. Ainda alega que “*antes da implementação do currículo de História para o ensino médio em 2009, o trabalho com os alunos fazia mais sentido*”. Não hesita em reconhecer que tem dificuldades de entender determinados eixos propostos no currículo e que existem momentos em que não tem muita certeza de como

trabalhar os conteúdos propostos pelo documento em sala de aula. “Às vezes temos que planejar partindo do nada” (JASMIM).

Essa colaboradora é incisiva em afirmar que nunca utilizou o livro didático de forma desinteressada ou bíblica. Considera a SEDU “[...] *distante da escola e da sala de aula*” e diz que essa secretaria “[...] *precisa ouvir mais os professores, pois todos cobram, mas não sabem as dificuldades que temos dentro da escola*” (JASMIM).

Ao avaliarmos a afirmativa de Jasmim, que considera a SEDU distante da escola e da sala e que ela *precisa ouvir mais os professores*, verificamos que seu discurso encontra sintonia com estudos de Goodson (2008). Segundo esse autor, as iniciativas governamentais que vêm sendo tomadas sem a devida consideração dos interesses, propósitos e experiências dos professores, acabam tornando-se insignificantes e sem efeitos para a educação. O autor pensa que ouvir o que os professores têm a dizer é significativo para o entendimento dos elementos que configuram a profissão docente e os procedimentos que envolvem os processos de ensino e aprendizagem.

Em relação às cobranças conferidas aos professores, mencionadas por Jasmim, Apple (2003) é incisivo em dizer que a educação tem sido algo de cobrança por vários setores da sociedade, como a mídia, os candidatos a cargos públicos, as pessoas eruditas, os dirigentes empresariais, os quais, por sua vez, têm apontado erros nas escolas, o que acaba culminando em críticas ao professorado.

Porém, o autor pondera que seria importante uma discussão generalizada sobre os problemas que afligem as escolas. Destaca igualmente que a discussão sobre o ensino, o processo de avaliação, os currículos produzidos, o financiamento do ensino e outros problemas presentes nos espaços escolares assumem papel de grande importância para a educação. Por outro lado, sinaliza, e concordamos com ele, que o problema está no trato da educação como *negócio*, na predominância do discurso de quem detém mais poder e na prevalência das tendências conservadoras nos debates.

Flor de Lis também apresenta suas motivações em relação à sua resistência ao currículo de História do ensino médio. Diz que, “[...] *da maneira como o currículo foi organizado, ainda que seja essa a intenção da SEDU, não oportuniza aos alunos serem bem sucedidos nas avaliações oficiais*”. Segundo essa professora, “[...] *os conteúdos encontram-se fragmentados e não possibilitam também uma formação cidadã aos alunos*”. Em uma de suas falas, comenta: “*Penso que os conteúdos do currículo encontram-se fragmentados e que se fragilizam ainda mais quando se trata da formação cidadã. Estamos formando uma*

*sociedade individualista*⁴⁷. Cada professor tem sua visão política e, como tal pode “formar” de acordo com o que julgar correto, com seu interesse”.

Flor de Lis também considera que “[...] existem conteúdos presentes no currículo da SEDU de difícil entendimento. Existem coisas sem nexos”. Assume que tem dificuldade de trabalhar vários eixos e que também os alunos reclamam a falta de sequência e de ligação entre um e outro. “Às vezes fico meio perdida e parece que alguma coisa está errada”, comenta. Considera que “[...] a falta de relação entre os eixos dificulta o trabalho em sala de aula. Quando me sinto insegura em relação a algum conteúdo prefiro não trabalhar com os alunos”, completa.

Em suas falas, Flor de Lis não apresenta radicalidade às reformas e entende que elas se fazem necessárias, mas que “[...] precisam ser adotadas com a finalidade de melhorar a qualidade de ensino, tendo como centro os alunos”. No debate que prossegue, percebe-se que é consenso entre todas as professoras que as reformas também são carregadas de interesses políticos e para a promoção de quem está no poder.

Flor de Lis comenta: “Não quero ficar lamentando, mas isso ocorre em cada governo que entra. Já presenciei várias reformas curriculares, mas essa foi a pior delas. Vejo que o currículo tem mais a preocupação de vigiar, de controlar por meio dos gestores do que ensinar”.

Por meio do que apresenta Flor de Lis, é possível intuir que, quando fala de fragmentação, está referindo-se à organização do currículo por eixos, situação que pode ser percebida também quando menciona a falta de ligação, uma vez que a organização por eixos não valoriza a questão da linearidade, o que para ela é entendido como ausência de nexos.

Sobre essa questão, entendemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) clareiam o entendimento de organização curricular por eixos temáticos, quando assinalam que

As sugestões temáticas [...] não devem ser entendidas como listas de tópicos que possam ser tomadas por um currículo mínimo, porque é simplesmente uma proposta, nem obrigatória nem única, de uma visão ampla do trabalho em cada disciplina. Sob tal perspectiva, o aprendizado é conduzido de forma que os saberes disciplinares, com suas nomenclaturas específicas, não se separam do domínio das linguagens de utilidade mais geral, assim como os saberes práticos não se apartam de aspectos

⁴⁷ Ao dizer que “estamos formando uma sociedade individualista”, a professora faz referência à premiação de projetos desenvolvidos na escola pelo governo do Estado e também à propaganda dos resultados nas avaliações totais que, a seu modo de interpretação, promove competição entre escolas e professores.

gerais e abstratos, de valores éticos e estéticos, ou seja, estão também associados a visões de mundo. (BRASIL, 2002, p. 14).

Em relação às reformas ocorridas em cada governo que assume o poder, problemática apresentada por Flor de Lis, é possível perceber uma afinidade dessa hipótese com estudos de Moreira (2000), que, ao se referir a essas oscilações e mudanças na política educacional em razão da entrada de novos administradores, conceitua-as como *política de ziguezague* em que essa prática contribui significativamente para o insucesso das reformas e para a descrença do professorado em relação a elas.

Esse autor é favorável à elaboração de currículo centrado na escola, e não pelos órgãos administrativos centrais. De acordo com ele, essa maneira de fazer favorece o comprometimento de professores e alunos. Afirma que, desse modo, poderá haver o engajamento de todos em sua execução. Acredita, ainda, que o currículo assim concebido estará menos propenso ao rechaçamento e qualquer tentativa de derrubá-lo não terá sucesso, pois seus organizadores estarão dispostos a defendê-lo. Além disso, defende que essa prática poderá favorecer o clima democrático no âmbito da secretaria, das escolas e das salas de aula.

Acácia é também defensora do livro didático como instrumento indispensável na sala de aula e diz que isso sempre foi um desejo dos professores. Não concorda em que seja utilizado como instrumento único no processo de ensino e aprendizagem e assume sua posição de quem usa o livro didático. *“Não nego. Uso o livro didático. Não dá para fazer sequências didáticas para todos os eixos e conteúdos e nem fazer planos de aulas interdisciplinares se não sei como fazer isso. Faço como sei fazer. Além disso, os alunos precisam de material impresso. Também não se justifica o gasto na aquisição dos livros didáticos pelo governo se eles não são utilizados nas escolas”*.

Tomando como referência o que dizem as professoras sobre o livro didático, parece ser consenso entre elas que esse instrumento não pode ser desprezado no processo de ensino e aprendizagem.

Um dado importante é que elas mesmas não se intimidam em afirmar que fazem adaptações entre os conteúdos propostos no currículo da SEDU e o livro didático, ao elaborarem seus planejamentos. Outro dado relevante é que, ao longo da pesquisa, foi possível perceber o uso do livro didático como principal ferramenta utilizada no desenvolvimento de conteúdos em sala de aula.

A respeito disso, Lopes (2005) adverte que muitas vezes o livro didático é utilizado como “[...] um currículo escrito direcionador das práticas curriculares, em virtude de sua

capacidade de orientar as possíveis leituras a serem realizadas pelo professor no contexto da prática” (LOPES, 2005, p 73). Desse modo, na grande maioria das vezes, o livro torna-se o currículo oficial ou escrito do professor ou uma norma da escola.

Essa autora enfatiza a importância de os professores produzirem seu material didático, mas admite que esse assunto seja polêmico, pois envolve a realidade da escola e dos professores. Segundo ela, é desejável que

[...] o professor prepare seu material didático, porém, visto que tal tarefa é considerada impossível de ser realizada, em virtude das condições de trabalho dos professores e de seus problemas de formação, é concluído que o livro didático é necessário frente a essa realidade adversa (LOPES, 2005, p.76).

Por sua vez, Santomé (2002) pondera que o professor atual “é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita de conteúdos culturais” (SANTOMÉ, 2002, p. 161).

Vale destacar que, mesmo com os avanços tecnológicos e da grande variedade de material curricular atualmente disponível, o livro didático continua sendo o recurso mais utilizado nas escolas. Essa centralidade a ele confere estatuto e lugar privilegiado visto que, por meio dele, o professor organiza, desenvolve e avalia seu trabalho pedagógico. Para o aluno, o livro é um dos subsídios definitivos da sua relação com a disciplina. Conforme Santomé (1998), a lembrança que grande parte das pessoas tem de disciplinas cursadas está relacionada a livros didáticos. O autor assinala ser incontestável a marca que o livro didático deixa na vida dos alunos.

Ainda em relação ao livro texto, o Banco Mundial, em seu documento *Prioridades y estrategias para la educacion: estudio sectorial del Banco Mundial*⁴⁸ (1995), considera o livro didático como um dos insumos mais importantes utilizados nas escolas, situando-o em quarto lugar em importância na aprendizagem dos alunos. Os estudos apontados consideram esse instrumento mais importante do que o conhecimento, a experiência e o salário do professor. O relatório da Comissão Internacional para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1998) considera o livro didático como o “suporte mais fácil de manejar e mais econômico” (DELORS, 1998, p 192) para uso nas

⁴⁸ Tradução: Prioridades e estratégias para a educação: estudo setorial do Banco Mundial.

escolas. No Brasil esse instrumento pedagógico é visto como “um dos principais instrumentos no processo de ensino e aprendizagem nas instituições escolares” (BRASIL, 1993, p. 25).

Tratando dessas questões, Apple (2003) apresenta estudos comparativos feitos por Jo Boaler⁴⁹ (1998). Esses estudos apresentam o ensino em duas escolas secundárias na Inglaterra que atuavam com estudantes com as mesmas características e apontavam resultados parecidos nas avaliações. Uma das escolas opta por trabalhar com foco nos resultados tendo o livro didático como principal texto e uma metodologia mais rigorosa, cujos conteúdos foram trabalhados de forma veloz e centrados em cada disciplina para que fossem cumpridos ao longo do ano letivo.

A outra escola adotou linha mais “progressista”. A comunicação entre os sujeitos era mais informal, os alunos participavam na elaboração do currículo, o ensino era fundamentado em projetos, pouco se recorria a aulas fundamentadas no livro didático, o trabalho era de colaboração entre os alunos e não se valorizava a separação entre as disciplinas. Essa escola era mais barulhenta, os alunos nem sempre estavam completamente ocupados e seu calendário era flexível.

Com as avaliações, verificou-se que, embora a primeira escola tenha adotado uma postura voltada para as avaliações, os resultados apresentados pelos alunos não superaram aos dos alunos da segunda escola, que centrou seu ensino nos alunos e sacrificou alguns conteúdos, porém permitiu aos estudantes maior compreensão do que foi ensinado.

Diante dos resultados dos estudos de Jo Boaler (1998), a orientação de Apple (2003) é que “precisamos tornar a pesquisa pública, não apenas em relação aos efeitos negativos das políticas da modernização conservadora, mas – o que é igualmente importante – em relação aos efeitos positivos de alternativas mais críticas social e educacionalmente” (APPLE, 2003, p. 250).

Jasmim, apoiada por Acácia, assegura que interpõe resistência a praticar o documento curricular de História no ensino médio porque, com sua implantação, foi estabelecido um aparato burocrático que, a seu modo de interpretar, “[...] *foi instituído com a finalidade de controlar e não para ajudar os professores*”. Diz de sua insatisfação em relação às ações voltadas com objetivos específicos para os resultados nas avaliações externas. Retoma a questão da avaliação total dizendo que “[...] *a toda hora vem alguém e fala de ENEM*⁵⁰, de

⁴⁹ Jo Boaler é professora de matemática na Universidade de Stanford na Inglaterra e editora da seção de comentário de pesquisa do jornal para a pesquisa em educação matemática – JRME (Journal for research in mathematics education).

⁵⁰ Exame Nacional do Ensino Médio.

PAEBES⁵¹, de IDEB⁵². É pressão por todos os lados. Às vezes tenho a impressão que a escola passou a existir para treinar os alunos para as provas externas” (JASMIM).

É consonante entre as professoras que, após determinação do documento curricular, passou a existir um processo de ranqueamento entre as escolas no qual, segundo Jasmim, a divulgação dos resultados tem servido para “[...] ridicularizar as unidades escolares e os alunos por meio da classificação entre piores e melhores, o que é bastante explorado pela mídia. Os diretores, os professores e os alunos acabam sentido vergonha de si mesmos ainda que todos tenham feito esforços para serem bem sucedidos”. E questiona: “Qual escola não deseja estar bem em relação à aprendizagem dos alunos?”. Jasmim persiste: “[...] no capítulo inicial está escrito que avaliar não é dar nota ou conceito, mas nas avaliações totais o que vale é a nota. Precisamos criar mecanismos para avaliar o governo também: se proporcionou condições adequadas para os professores trabalharem e os alunos aprenderem; se ofertou formação para os professores; se adequou às escolas todos os materiais necessários para a promoção da aprendizagem; se pagou salários dignos para os educadores, se deu formação para os gestores escolares e tantas coisas que influenciam na aprendizagem escolar”, finaliza.

É compreensível que os órgãos, ao implementarem políticas públicas, queiram ver seus resultados concretizados, o que justifica a adoção de medidas que possam viabilizá-las. Nesse sentido, o aparato burocrático é um instrumento legítimo do Estado pelo poder que este tem de instituí-lo. Porém, esses atos tendem a estabelecer regulamentações que, ao adentrarem, as escolas são questionadas por aqueles que, aos olhos dos gestores, deveriam ser simplesmente consumidores de seus produtos.

A insatisfação das professoras colaboradoras encontra eco no pensamento de Apple (2003), que trata a questão da seguinte maneira:

Essas políticas têm sido intensamente regulamentadoras e muitos úteis na reconstituição do senso comum. Como no caso da ligação entre provas nacionais e indicadores públicos de desempenho, como as listas de classificação dos competidores, essas políticas foram organizadas em torno de uma preocupação com a supervisão externa, regulamentação e avaliação externa do desempenho e têm sido cada vez mais colonizadas [...] Essa preocupação com a supervisão externa e a regulamentação não está ligada somente a uma grande desconfiança em relação aos “produtores” (como os professores, por exemplo) e à necessidade de garantir que as pessoas façam continuamente um empreendimento de si mesmas. [...] o enfoque na

⁵¹ Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo.

⁵² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

administração eficiente desempenha um papel primordial aqui, papel que muitos neoliberais e também neoconservadores consideram útil. (APPLE, 2003, p. 103).

Analisando o documento curricular instituído em 2009, é possível verificar que a exposição de Apple (2003) pode ser confirmada no texto de apresentação dele, no qual está claramente explicitado que “O CBC será a base de referência para a avaliação sistêmica das unidades escolares da rede pública estadual e para avaliação de desempenho profissional dos docentes, dentre outros” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 14).

É consonância entre todas as professoras que os grupos que assumem o poder organizam reformas, o que, segundo elas, justifica-se pela falta de uma política de Estado para a educação. As flores dizem que, “[...] *ainda que exista, tal política não é respeitada por cada governo pelo motivo de cada governante querer deixar sua marca*” (HORTÊNCIA). Ao tecerem sua crítica ao currículo da SEDU, enfatizam: “*Essa nova Proposta Curricular mexeu com todos nós professores, com nossa autoestima, porque coloca a gente em uma posição de inferioridade. Não temos mais autonomia para exercer nossa função e temos que abandonar aquilo que acreditamos. Somos reféns de uma série de coisas, aliás, somos coisificadas, os alunos são coisificados. Somos apenas fornecedoras de dados nos sistema que também torna os alunos como coisas, objetos*”. “*Tem gente que não gosta de dar aulas querendo ensinar a gente fazer isso*” (FLOR DE LIS).

Na perspectiva das professoras, ao tocarem o problema da autonomia, trata-se não somente da relação dos conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula, mas também de questões relacionadas às metodologias, planejamentos e formas de avaliar, por exemplo.

Quanto à autonomia para o exercício da função relatada, verifica-se que essa visão ratifica os estudos de Apple (2003). Esse autor considera crescente o controle sobre o papel dos professores afirmando que

Tem havido uma guinada cada vez maior da “autonomia permitida” para a “autonomia regulamentada” à medida que o trabalho dos professores torna-se extremamente padronizado, racionalizado e “policiado”. [...] Em condições cada vez mais frequentes de autonomia regulada, os atos dos professores agora são sujeitos a um exame muito mais rigoroso em termos de processo e resultado. (APPLE, 2003, p. 62).

De acordo com as análises, parece-nos ser possível descrever que são vários os motivos que levam os professores a interpor resistências ao currículo de História do ensino médio prescrito para as escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo.

A apreciação das observações e conversas com as professoras indica que a prescrição aparece como um dos fatores principais. Isso se deve ao fato de os professores de História do ensino médio considerarem que a organização de currículo é incumbência da escola e de seus professores, respeitadas as legislações para essa finalidade. As professoras colaboradoras concordam em que os sistemas possam estabelecer suas diretrizes, porém não admitem que eles tenham direito de relacionar os conteúdos a serem ensinados em sala de aula. Portanto, a relação de conteúdos que os professores devem ensinar, posta no documento curricular, é outro fator que justifica o porquê da resistência, principalmente porque, da forma como estão alocados, não permite que o planejamento tenha como referência o livro didático.

Conforme entendem as professoras, essa é uma situação muito complicada porque, sem o livro didático, é necessário preparar outros textos para o desenvolvimento das aulas, o que inviabiliza o trabalho com os alunos e onera a escola ou os professores pela necessidade de reprodução de material.

Outro fator provocador de resistências que apareceu na fala das professoras é o foco centrado nas avaliações externas, que, conforme ficou evidenciado, mediante a implantação do currículo tudo passou a girar em torno dos resultados nessas avaliações, situação apontada por Jasmim e referendada pelas demais professoras colaboradoras que se sentem ‘treinadoras’ para os exames externos.

A resistência interposta à prática integral do documento também é justificada, na perspectiva das professoras, pelo controle do trabalho escolar que passou a existir com a instituição do Currículo Básico Escola Estadual. Nesse sentido, as professoras dizem que se sentem pressionadas o tempo inteiro pela gestão que se obriga a cobrar por ter de apresentar respostas à SRE.

A organização dos conteúdos por eixos é igualmente motivo de insatisfação dos docentes de História, a qual, conforme apontamento das professoras colaboradoras, fragmenta os saberes históricos dificultando a aprendizagem e o desenvolvimento de suas aulas, além de não possibilitar o uso do livro didático. A fragmentação apontada pelas professoras refere-se à distribuição não linear dos conteúdos.

Finalmente, as análises sinalizam que os professores assentam resistência ao currículo de História prescrito para o ensino médio porque, com sua prescrição, a escola e os

professores tiveram de se submeter a um aparato burocrático que antes não existia e de cumprir, prioritariamente, as demandas encaminhadas pela SRE.

4.3 Como as professoras de História do ensino médio resistem?

Procuramos, nos tópicos anteriores, apresentar a que e por que as professoras resistem em relação ao currículo de História prescrito para o ensino médio pela SEDU.

Relatamos que os principais pontos a que os professores resistem estão centrados no ato da prescrição, na relação de que conteúdos que devem ser ensinados em sala de aula, na ausência de linearidade dos saberes históricos, na organização dos conteúdos por eixo e na exigência de trabalho interdisciplinar.

Identificamos, por meio das observações e conversas com as professoras colaboradoras, que os professores resistem ao currículo ficando evidenciado que a resistência acontece porque as professoras compreendem que o currículo escolar deve ser decidido no âmbito escolar, e não fora desse espaço, respeitadas as diretrizes específicas entendidas com o PCN e as DNCEM; entendem que, da forma como os conteúdos estão alocados no documento, não atendem à perspectiva de trabalho; são de opinião que os conteúdos devem estar vinculados ao livro didático por série/ano; acreditam que o currículo precisa ter foco na aprendizagem dos alunos, apesar de reconhecerem a importância das avaliações externas; atribuem a burocracia e o controle interpostos às escolas e aos professores à implantação do currículo; ainda não se consideram preparadas para trabalhar conteúdos curriculares por eixos.

Feitas essas considerações, buscaremos, daqui em diante, por meio das observações e conversas com as professoras colaboradoras desta pesquisa, identificar como os professores têm resistido ao currículo de História do ensino médio prescrito pela SEDU.

Igualmente aos tópicos anteriores não arquitetamos nenhuma pergunta direta que levasse as professoras colaboradoras deste trabalho a responder como estão efetivando sua resistência ao currículo de História do ensino médio. Foi por meio das observações e conversas que tentamos entender como esse processo está ocorrendo no interior das escolas.

De imediato, é possível afiançar que as professoras têm feito uso de estratégias que possibilitem o não desenvolvimento desse artefato da maneira como está elaborado, tanto no que tange à ordenação dos conteúdos posta no documento quanto no que diz respeito aos

conteúdos propostos. Ao assumirmos essa afirmação, não queremos admoestar os professores de História do ensino médio, tampouco afirmar que essa ação seja sinal de descompromisso em seu trabalho. Ao contrário, como anunciado em outra parte deste texto, os professores consideram que a ideia de mínimo deve ser desconsiderada, pois isso remete ao entendimento de que não há necessidade de desenvolver outros conteúdos, senão aqueles relacionados no documento curricular, podendo repercutir em prejuízo dos alunos considerando que, se a relação proposta no currículo da SEDU for trabalhada, os professores poderão se dar por satisfeitos sob a alegação de tarefa cumprida, se quiserem.

Por intermédio das observações e conversas, foi possível perceber que as flores não adotam o currículo como bíblia nem são passivas diante dele, expondo suas oposições e posicionamentos de enfrentamentos e afirmando não praticá-lo integralmente em sala de aula.

Autores como Apple (1982) e Giroux (1986) argumentam a favor dessas ações sobre o currículo, negando a ideia de passividade dos seus sujeitos, em que tanto professores como alunos possuem uma base de conceitos e referências que serão utilizados para estruturar as experiências educativas e culturais que compõem esse artefato. Pode-se afirmar, por conseguinte, que o currículo constitui instância eminentemente produtora de configurações cognitivas próprias.

Para desenvolverem suas aulas, elas reorganizam os conteúdos procurando adaptar o livro didático ao currículo da SEDU e o currículo da SEDU ao livro didático ressaltando os assuntos que consideram interessantes para seus alunos, bem com as características específicas das turmas em que atuam. Elas procuram verificar assuntos e questões de acordo com o conteúdo escolhido, aquilo que seria pertinente ao interesse delas e dos estudantes, e utilizam os instrumentos pedagógicos disponíveis na escola que, por serem escassos, nem sempre respondem às suas necessidades, como laboratórios, equipamentos eletrônicos, auditórios, biblioteca, sala de projeção, material impresso. Quanto às visitas a museus, parques, instituições de guarda, centros de pesquisa, concertos, exposições de arte, galerias, teatros, estações ecológicas, espaços previstos para uso no processo de ensino e aprendizagem, as professoras reconhecem sua importância no processo. Alegam que a região possui alguns desses espaços, porém a visita a eles demanda recursos, o que impossibilita sua utilização. Indicam igualmente que a forma como os tempos escolares são organizados dificulta essa forma de trabalho.

Ha entre as flores aquelas que apresentam mais dificuldade em reorganizar os conteúdos, o que se justifica pela experiência que têm como docentes da disciplina, por isso são fortemente ligados ao conhecimento acadêmico.

A pesquisa demonstra que é o currículo real que prepondera no trabalho escolar, pelo menos na disciplina História do ensino médio. Tal situação ocorre porque as normas curriculares são introjetadas segundo as características profissionais e pessoais de cada um. Isso fica aparente no modo diversificado como os professores abordam o currículo: alguns o abordam como um conhecimento ríspido, completo, acabado, positivista; outros são capazes de buscar outras fontes de conhecimento da História, mais acessíveis aos alunos. Foi importante aqui a observação nos planejamentos e as conversas sem roteiro previamente elaborado para entender o que acontece na escola em torno do currículo.

Sabe-se que, no espaço escolar, o currículo ganha vida, pois é ele que, de fato, representa o dia a dia das escolas, traduzido pelos contrassensos e, muitas vezes, caracterizado pela ruptura entre teoria e prática. A prática em sala de aula cogita as contradições, compostas das subjetividades e diferentes conflitos, traduzindo, assim, o currículo real. Este representa o que de “fato” acontece dentro das salas de aula no processo de intercâmbio entre professor, alunos e conteúdos.

A situação apresentada é referendada por Sacristán (2000). No entendimento desse autor, o currículo é um objeto que se constrói como resultado de diversas forças que nele interferem. Na verdade, o que temos é um processo de edificação curricular complexo, no qual o objeto do currículo sofre múltiplas transformações. Sacristán (1995, p. 97) adverte igualmente que os conteúdos selecionados no currículo “difícilmente têm o mesmo significado para cada um dos indivíduos” (SACRISTÁN, 2000, p. 193) e salienta, além disso, que a formação, a cultura geral do professor, a interação que nele se estabelece entre o conhecimento de conteúdos e a diferenciação de aspectos relativos à sua estrutura com outros conhecimentos e valorizações pedagógicas serão as responsáveis pelo papel legítimo de mediação que o “professor tem no currículo”.

Essa condição nos remete a Goodson (2003). O autor recorda que os níveis de construção do currículo prescrito não se reduzem aos Estados centrais e às burocracias provinciais e locais, mas que também se elaboram nas instituições docentes, nos departamentos das matérias e mediante os planejamentos e planos de aula que os professores redigem. Daí que a comunidade de professores por disciplinas, ainda que não sejam os únicos elementos da mudança curricular, é parte importante dela, comumente ignorada (GOODSON, 2003).

Nesse sentido, quando Apple (2006) argumenta que as escolas não só “produzem” pessoas, mas também o conhecimento, ele está abonando a atitude das professoras em fazer adaptações ao currículo. Para entender isso, ele diz que devemos pensar sobre os tipos de

conhecimentos que as escolas consideram mais importantes. Essa forma de análise do autor legitima a realização de adaptações ao currículo efetuadas pelas professoras.

As adaptações apontadas podem configurar uma das formas de como os professores estão resistindo ao currículo de História do ensino médio implantado pela SEDU.

Tais adaptações não são negadas pelas professoras colaboradoras nesta pesquisa, a exemplo do que afirma Flor de Lis: *“Às vezes uso sequência didática, às vezes não. Também acontece de estar no plano, coisa que não dou, mas registro de acordo com o Currículo. As formas alternativas são em benefício do aluno. Acho que poderia registrar o que de fato trabalho, mas para evitar problemas, faço assim”* (FLOR DE LIS).

O comportamento de Flor de Lis, ao fazer os registros conforme consta no Currículo Básico Escola Estadual, é a válvula de escape que encontrou para responder ao sistema de gestão. Essa ação revela uma atitude de se desvencilhar de um provável controle sobreposto à implementação do currículo de História do ensino médio, o que se evidencia como uma das formas utilizadas para resistir ao documento prescrito.

A situação apresentada por Flor de Lis ratifica os estudos de Abrahão (2011), que analisa a implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008). Conforme suas análises, na implementação da nova proposta curricular, esse Estado retirou, a seu modo de ver, a autonomia dos professores por meio do estabelecimento do direcionamento do trabalho pedagógico desses profissionais, estabelecendo, inclusive, procedimentos de avaliação dos resultados escolares centrados exclusivamente nos saberes relacionados no documento, em que aos professores cabia ensinar apenas o que a proposta determinava, e na ordem colocada, estando os docentes sob constante vigilância do coordenador escolar.

O depoimento de um dos sujeitos da pesquisa de Abrahão (2011) afiança as ações quanto aos registros por meio da seguinte afirmativa:

Somos obrigados a trabalhar os cadernos, página por página, e registrar nos diários. A minha coordenadora faz uma vistoria se os conteúdos registrados na caderneta são os mesmos da Proposta e minha Diretora corrige as minhas cadernetas fazendo comentários sobre a cor da tinta, o formato das letras – uma preocupação somente com a estética. (ABRAHÃO, 2011, p. 129).

Flor de Lis fala das dificuldades encontradas para organizar as aulas apresentando como justificativa a necessidade de os alunos estarem de posse de textos impressos com os devidos assuntos que precisam ser estudados. Desse modo, opta pelo uso do livro didático

como texto principal em sala de aula. Nos casos em que não há condições de adaptação, utiliza a alternativa de reprodução de textos. Nesse sentido, afirma que “[...] a maioria dos textos são aqueles do livro didático” (FLOR DE LIS).

Essa flor diz que já foi muito “[...] mais crítica em relação ao currículo de História prescrito para o ensino médio, mas, que diante da situação acabo fazendo o máximo para atender o que mandam. Afinal, é tanta fiscalização que acabo fazendo como eles querem para não ter problemas”.

Essa atitude configura-se como um ato realizado nas brechas da imposição dominante e como misto de recusa, aceitação e conformismo ao currículo, como nos explana Chauí (1986). Essa autora considera a inexistência direta entre conformismo e resistência, pois avalia que esses termos não se extinguem reciprocamente, porém eles podem ser identificados em um mesmo fato, o que é possível deduzir, conforme o pensamento da autora, que o ato de resistir é o contrário do de se conformar, sendo a posição de resistência a manutenção de expectativas de que algo possa ser modificado, diferente. Por sua vez, conformar-se é anular-se e não assumir compromissos que promovam mudanças, deixando as coisas do jeito que se apresentam, aceitando a predominância do “discurso competente”.

Os dados obtidos por meio das observações e conversas com as colaboradoras desta pesquisa indicam que o movimento feito pelas professoras de História quanto às resistências interpostas no desenvolvimento do currículo prescrito para a disciplina História do ensino médio se aproxima da visão de Chauí (1986), considerando que as resistências têm sido feitas no sentido de manifestar a indignação de terem que praticar a proposta da SEDU, na perspectiva de que, mediante discordâncias, o currículo possa ser revisto e atender, ainda que em parte, às suas reivindicações, não desenvolvendo o currículo integralmente, o que seria uma atitude de conformismo.

Jasmim, conforme nos foi possível perceber por intermédio de nossas observações, não foge dos artifícios adotados por Flor de Lis. Aliás, essa é uma ação praticada por todas as professoras, o que se justifica pela situação apresentada anteriormente, ou seja, se os conteúdos não forem registrados conforme o documento e os planos de ensino, as professoras correm o risco de repreensão.

Durante as conversas, Jasmim comenta que também faz adaptações que julga necessárias para a aprendizagem dos alunos na expectativa de abordar conteúdos suprimidos no currículo da SEDU, os quais são necessários por serem cobrados nas avaliações externas. Entre as estratégias utilizadas, assinala que faz uso de textos não previstos no documento, como documentários. No desenvolvimento de suas aulas, a professora assinala que faz uso de

mesas redondas, pesquisas e outras formas de trabalho. *“Também não sigo sumariamente o que está colocado no currículo. Utilizo sempre de estratégias que beneficiem os alunos, principalmente no que diz respeito aos conteúdos que são cobrados nas avaliações externas”*, pondera.

Acácia assume com naturalidade as adaptações feitas ao currículo. Diz que não sente receio algum, ao efetivar essa prática, pois não concorda com currículos organizados fora das escolas.

Essa professora assegura que segue as parceiras de História em todos os sentidos: faz adaptações, reorganiza conteúdos adaptando-os ao livro didático. *“Faço como sei fazer. Não vou fazer aquilo que não me dá segurança. Uso textos, mas o livro didático é o principal dentre eles”* (ACÁCIA).

Outra discussão apresentada pela professora é a questão da interdisciplinaridade. A esse respeito, deixa esclarecido que *“[...] essa forma de fazer aparece nos planos de ensino e geralmente é trabalhada em forma de projetos. Eles querem ver a interdisciplinaridade e a gente mostra”*. Essa professora põe em discussão a imposição de planejamento interdisciplinar, considerando-se despreparada para essa forma de trabalho na escola. *“Não dá para de repente começar a fazer planos de aulas interdisciplinares se não sei como fazer. Mas a superintendência cobra e isso é colocado nos planos apesar de não ser praticado. Pelo menos eu, não consigo fazer, ainda”* (ACÁCIA).

Ainda como forma de resistir ao currículo, essa professora declara abertamente que o livro didático é o principal texto utilizado em suas aulas. *“Não nego, uso o livro”*. Quanto a isso, justifica dizendo que *“[...] os investimentos com livros didáticos para os alunos são muito grandes para que eles fiquem ociosos nas escolas”*.

Hortência aprova a opinião das colegas. Como as demais professoras, interpõe suas resistências ao currículo de História prescrito para o ensino médio. Julga o currículo como *“incompleto”* e discorda de qualquer currículo que venha de fora das escolas para ser praticado.

Assim como as demais professoras, admite que não trabalha o documento de forma integral, tanto em relação aos conteúdos quanto na ordem em que estão apresentados. Como forma de resistir ao currículo proposto, essa professora também faz adaptações que compreende como necessárias, suprimindo e inserindo conteúdos, além de alterar a ordem como estão dispostos.

Hortência discute a questão da imposição da metodologia de trabalho fazendo menção às sequências didáticas. Discorda da imposição das sequências didáticas como metodologia de

trabalho e justifica afirmando que “[...] os professores têm liberdade para escolher a metodologia que melhor se adequa ao desenvolvimento de suas aulas”. Pronuncia que “[...] não é possível aos professores organizarem todas as suas aulas tendo como referência essa metodologia”.

Acerca das adaptações, alega que “*Trabalho conteúdos do currículo e outros que considero importantes presentes no livro didático*”.

Não pretendemos apontar os educadores como culpados nem fazer julgamentos pela inserção de outras temáticas no/do currículo de História prescrito para o ensino médio. Entendemos ser essa uma posição válida, pois o currículo precisa ser construído coletivamente e cada sujeito envolvido e comprometido no processo educativo deve sentir-se responsável por sua implementação.

A esse respeito, Sacristán (2000), com quem concordamos, esclarece:

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam. (SACRISTÁN, 2000, p.21).

É notável a unidade demonstrada pelas professoras de História do ensino médio que colaboraram nessa pesquisa, o que se manifesta na confraria dessas educadoras sobre o ato de modificar o currículo para adaptá-lo às suas condições de trabalho.

Igualmente na linha de pensamento de Sacristán (2002), destacamos as relações de solidariedade que, mesmo tendo uma conjuntura mais complexa que as de cooperação, basicamente se encontram presentes no trabalho dos professores, uma vez que “[...] partem do reconhecimento de que certas necessidades, qualidades ou condições do outro podem ser satisfeitas ou melhoradas com as contribuições de quem se solidariza”. (SACRISTÁN, 2002, p. 132).

Retornando ao aspecto da reorganização do currículo pelas professoras, é preciso destacar o caráter da significação que essas ações têm para elas e seus alunos. Para tanto, ressaltamos o que argumenta Sacristán (2002):

A aprendizagem de conteúdos e a habilidade aperfeiçoada de aprender estimulam a liberdade, mas também precisam ser significativas para os que aprendem e possam usufruir delas enquanto estão aprendendo, e isso requer entrar em contato com a vida e com os desejos de cada aprendiz. (SACRISTÁN, 2002, p. 170).

Por conseguinte, o único caminho para a autonomia dos indivíduos é a liberdade assegurada na educação. Sacristán (2002, p. 95) afirma que "[...] a função básica das instituições escolares consiste em 'ir além', ampliando os conhecimentos dos seus alunos para "fora do raio de ação que limita as condições e os meios de que o sujeito dispõe estando na família, na comunidade ou na cultura em que vive". Uma vez que o determinante desse "ir além" é formado pelas necessidades dos sujeitos nas diversas circunstâncias de vida, sem exigir um formato preestabelecido e inflexível, animamo-nos a ponderar que as professoras estão "indo além" quando propõem o desenvolvimento de outros conteúdos que consideram indispensáveis para seus alunos.

Para ilustrar, Macedo et al. (2002) dizem que os professores modificam o currículo oficial proposto pelos sistemas dando a ele um “colorido” privado que se faz existir com base nos experimentos que cada docente vive. Assim, os professores interatuam com o currículo convencionalmente prescrito, construindo, no dia a dia, novas alternativas curriculares.

A autora compreende que, por intermédio deste novo "desenho curricular", a escola vai tomando rumos que visam a atender os seus alunos e alunas de forma integralizada, valorizando todas as atividades desenvolvidas.

Podemos aproximar-nos da compreensão de que a relação entre escola e cultura não pode mais ser contemplada na perspectiva das teorias curriculares tradicionais, como uma relação pacífica e constante entre prescrições de conteúdos e resultados de aprendizagem. Os currículos e a educação teriam, na visão curricular tradicional, a função de transmitir uma cultura unitária e unânime. Ao contrário, as teorias curriculares críticas compreendem a educação e o currículo como campos de diferença, nos quais a cultura é vista como um terreno de conflitos e discontinuidades. As escolas e os currículos elegem conhecimentos no interior de uma dada cultura e os reorganizam num processo integrador de produção e reprodução emblemáticas. A escola não somente reproduz como também produz resistências ao que lhe é imposto: reprodução e resistência se superpõem em contradições e conflitos. A esse respeito, Lopes (2004) esclarece:

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações

externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo. (LOPES, 2004, p. 111).

Nesse contexto, Silva (2003) ressalta a importância de um currículo que esteja aprimorado numa ideia dinâmica de cultura, tida mais como produção que produto, mais como criação que trabalho. Observa, desse modo, que a cultura teria capacidade de lidar com os materiais disponíveis numa ação de desmontagem e desconstrução, de remontagem e reconstrução curricular.

Por meio da análise das observações e conversas com as professoras colaboradoras desta pesquisa, é possível inferir que não praticar o currículo de História para o ensino médio integralmente em sala de aula aparece com uma das principais formas de como os professores efetivam suas resistências.

As análises deixam claro que não seguir esse instrumento, tanto na sequência quanto na seleção dos conteúdos, é também uma das formas de como os professores encontraram para resistir ao documento. Para tanto, promovem reorganização e adaptação de saberes, tanto excluindo e deslocando quanto incluindo e realocando outros que consideram importantes para os alunos.

Fica igualmente claro, por meio das observações e conversas, que os professores continuam usando o livro didático como o texto principal, tanto em seus planejamentos quanto no desenvolvimento de suas aulas, como uma das formas de expor suas insatisfações com a introdução do documento curricular e também pelas dificuldades encontradas para a adoção do currículo de História prescrito para o ensino médio.

Faz-se necessário o esclarecimento que os professores consideram que os investimentos feitos para a aquisição dos livros textos são muito altos para que eles fiquem ociosos nas escolas. Em respostas às dificuldades para seguirem o currículo, procuram adaptar os conteúdos do currículo ao livro didático.

Outra forma de como resistem é a não prática da interdisciplinaridade, justificada pela falta de experiência com essa forma de trabalhar na escola. Conforme o que nos foi possível entender, os professores de História do ensino médio são orientados a efetivar essa ação nas escolas por meio de projetos interdisciplinares, os quais devem, obrigatoriamente, constar nos planos de ensino de cada trimestre.

Temos, portanto, um estudo com diferentes elementos para serem usados, articulados, ressignificados, ou seja, elementos que poderão produzir múltiplos efeitos, sentidos e discursos entre os sujeitos que compõem os espaços escolares, mas sem a intenção de apresentar uma versão única e estática de uma “realidade” apresentada, mesmo porque não nos é possível falar em nome do “real” ou do “aplicável” daquilo que poderia resolver os problemas das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta dissertação foi trazer à luz a discussão o Currículo Básico Escola Estadual, implementado pela SEDU em 2009 e proporcionar um olhar para o que pensam os docentes sobre esse documento.

A investigação sobre o tema surgiu devido a algumas inquietações do pesquisador como professor e técnico da SRE com as resistências dos professores de História do ensino médio, quando da implantação do referido documento curricular por meio da SEDU. Seu objetivo foi investigar, na perspectiva dos professores, os motivos da resistência e entender a que, por que e como estão resistindo relativamente ao documento curricular proposto.

A resistência que emergiu nesse contexto refere-se à forma considerada pelos professores de História do ensino médio como impositiva e descontextualizada em que ocorreu a implementação do novo currículo, em que os professores avaliam ser de sua alçada, com a escola, a organização do currículo a ser desenvolvido em sala de aula.

Com o cotejamento dos dados obtidos nas observações e conversas com as professoras, o pressuposto apresentado neste trabalho — o de que os professores de História do ensino médio apresentam resistências ao currículo prescrito pela SEDU em 2009 — foi confirmado pelas professoras.

Como destaque é preciso ressaltar a quantidade de informações nas falas das professoras que colaboraram para os dados desta pesquisa decorrentes da metodologia utilizada. A abordagem narrativa oportuniza que os sujeitos — que no caso desta pesquisa denominamos colaboradoras — falem de si como pessoas e profissionais, mostrando suas subjetividades pelo fato de oportunizar que falem.

Nossa revisão de literatura nos permitiu compreender que as políticas educativas desenvolvidas em nosso país estão distantes de atender as classes menos favorecidas, estando, portanto, ainda, a serviço do capital e do neoliberalismo que é de fato quem tem reconfigurado a organização do Estado e da escola. Em relação às questões curriculares nossa revisão contribuiu para compreender que a produção de currículo envolve uma relação de força e poder sendo visível, na atualidade, seu atrelamento às avaliações em larga escala.

Com os estudos sobre as reformas no ensino médio no Brasil compreendemos que se trata de tema marcado por avanços e retrocessos, principalmente quando se discute essa modalidade de ensino que, somente em tempos mais recentes, deixou de ser dualista para adquirir identidade própria.

Igualmente interessante foi perceber, por meio das falas das colaboradoras desta pesquisa, a necessidade de um olhar mais atento direcionado aos professores, considerando suas angústias, suas experiências, suas insatisfações e suas condições de trabalho, e, que mesmo em meio a críticas o trabalho dos professores tem sido relevante para a sociedade.

Elaborar currículos que apresentem sentido àqueles que participam do processo educativo no dia a dia das escolas parece-nos ser o grande desafio, no momento atual, a ser enfrentado nos ambientes das políticas voltadas para a educação e nas unidades escolares em que os processos formativos se concretizam em relação aos procedimentos de escolarização.

Acreditamos na necessidade de olharmos para os currículos que são elaborados, independentemente de quaisquer instâncias em que são organizados, como algo incompleto, como construções vivas em processos dinâmicos.

Cremos ainda não ser mais possível conceber o currículo com um projeto único, mesmo que produzido sobre uma proposta de flexibilidade, nem compreendê-lo como perpetuação dos conhecimentos de um dado grupo social, que, por meio das afinidades de poder construídas, prioriza conteúdos e valores como excepcionais e verdadeiros universalmente. Essa forma de pensar o currículo pode desqualificar e ignorar outras revelações culturais, de saberes, de construções significativas e experiências dos trabalhadores da educação.

Na formulação de currículos, precisamos perceber a multiplicidade que existe à nossa volta para, por intermédio de uma leitura plural, não promover o silenciamento de outras formas de saberes existentes nos mais variados espaços educacionais. Para isso, é necessário olhar com lentes multifocais para perceber toda riqueza que deve ser inserida em nossos currículos e construir práticas que, incorporadas no fazer curricular, deixem espaços para uma construção expressiva e acentuada de saberes.

Não podemos desconsiderar que o currículo precisa deixar de ser um componente técnico, mas que deve congrega um processo de constituição social que se desenvolve em meio a situações econômicas, políticas, sociais e culturais, podendo trazer em seu núcleo um caráter de respeito a quem participa do processo formativo; neste caso, os sujeitos que se constituem na relação com os outros e com os artifícios da aprendizagem.

Pensar em elaboração de currículo exige estarmos atentos a todos os movimentos que permeiam a sociedade e considerarmos que nesse processo questões passíveis de serem discutidas podem ficar de fora de contextos, como a ético-política, principalmente em tempos em que o planeta se globaliza de forma excludente. Assim, ao pensar na organização

curricular, torna-se necessário discutir as alianças históricas da ciência, na crise antropológica pela qual acontece o conhecimento científico.

Encontra-se bastante enraizado na conduta dos professores, conforme percebemos nas produções analisadas em nossa fundamentação teórica, um sentimento de ameaça a sua identidade profissional, quando a proposta solicita uma ação compartilhada. No decorrer das observações e conversas, pôde-se perceber grande resistência à mudança centrada no sujeito. Tal fato foi destacado pelas próprias professoras, percebendo que as resistências à mudança estão centradas em si mesmas.

Porém, as resistências manifestadas estão também relacionadas a questões de formação dos professores e ao seu conjunto de saberes acumulados na caminhada docente, saberes que são temporais, plurais, heterogêneos ecléticos, produzidos ao longo de sua história como educadoras, tempo de trabalho. Cabe-nos, portanto, entender que esses saberes estão carregados de experiências e têm um peso significativo para que implique qualquer ação inovadora.

Aspecto igualmente importante é a maneira como os professores se relacionam com sua área e suas habilidades profissionais, criando uma identidade íntima com sua disciplina. Desse modo, em defesa dessa identidade, acabam protegendo o que conhecem, resistindo, portanto, ao novo por sentirem mais confiança nas experiências adquiridas ao longo de suas trajetórias profissionais.

A ausência de uma preparação prévia dos professores aparece como fator relevante e gerador de resistências à adesão ao currículo, o que, para nós, indica a necessidade de ações de sensibilização por parte dos gestores junto aos professores no momento de efetivação de qualquer mudança que interfira no trabalho docente.

Inferimos que, antes da implantação do documento, a SEDU poderia ter feito um movimento de sensibilização junto aos professores para que estes não fossem tomados de surpresa da forma como foi organizado, esclarecendo dúvidas e se posicionando abertamente em relação a possíveis mudanças e reajustes posteriores conforme as necessidades fossem se apresentando.

Igualmente entendemos que sensibilizar os profissionais docentes em relação à implantação de currículo não é suficiente, mas que há necessidade de políticas de formação para os profissionais da educação não somente para o desenvolvimento, mas para a organização de currículos que possam ser capazes de favorecer o desenvolvimento dos alunos.

Entendemos ainda que há necessidade de se refletir sobre as formas de formação em serviço organizadas para os professores pela SEDU repensando, inclusive, as alternativas

postas por ela que, nesse caso, não tem privilegiado todas as disciplinas nem considerado o que os professores têm a dizer sobre as mesmas.

Por outro lado, entendemos que adjudicar aos professores toda a responsabilidade pelas resistências ao currículo de História prescrito para o ensino médio é cerrar os olhos para o sistema, pois, nas observações e conversas com as professoras, fica evidente que outros aspectos, principalmente relacionados à formação e à disponibilidade de materiais, também contribuíram para que resistências fossem interpostas.

A isso se aliam os procedimentos burocráticos que acompanharam a implantação do currículo, o que contribuiu para gerar inconformismos entre os professores de História presentes até mesmo nos professores mais motivados, apagando sua disposição para o trabalho.

É possível inferir que as professoras entendem que o currículo foi implantado com a finalidade de “plano único”, com o propósito de controlar o trabalho docente, atender à política de resultados almejada pelo Estado nas avaliações externas, principalmente no PAEBES. As professoras compreendem que a SEDU desconsidera o que expressam as Diretrizes Nacionais Curriculares do Ensino Médio (DCNEM) no que diz respeito à avaliação, quando apontam que a avaliação da qualidade se associa à ação planejada, coletivamente “pelos sujeitos da escola”. Igualmente a LDB, que proclama a avaliação como processo contínuo e cumulativo em que os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos.

Constata-se, portanto, que a implantação de um currículo ou de um projeto inovador nas instituições escolares está emaranhada de uma série de fatores e exige uma postura de respeito mútuo entre os sujeitos envolvidos no processo.

Por meio da análise das narradoras, ficou evidenciado que um dos pontos-chave da resistência é a prescrição curricular pela SEDU. As professoras discordam dessa ação por considerarem que quem deve organizar o currículo são os professores de cada escola que, nesse caso, deve seguir o que determinam as DCNEM.

Aspecto igualmente marcante a que as resistências são interpostas é a organização dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula apresentada no currículo, em relação tanto à ordem quanto aos temas relacionados por série/ano. Ficou ainda evidenciado que a ausência de linearidade na organização dos conhecimentos históricos, somados à estruturação por eixos temáticos e à orientação de trabalho interdisciplinar, é ponto do currículo a que os professores inserem resistências.

Esta pesquisa ratificou que os professores estabelecem relações complexas com o currículo e com o conhecimento histórico, em uma oscilação que significa o encontro entre as suas concepções sobre a História, o currículo e sua prática em sala de aula.

A análise dos dados evidencia que a resistência se deve ao fato de as professoras conceberem que o currículo deve ser organizado no âmbito escolar, que a proposta não atende as suas perspectivas, principalmente quanto à desvinculação dos conteúdos do livro didático por série/ano e da valorização das avaliações externas dadas pela SEDU e ainda pela burocracia implantada na escola com a implantação do Currículo Básico Escola Estadual.

A discussão que se fez nesta pesquisa não teve como base a crítica ou a reprovação do trabalho pedagógico desenvolvido nas aulas de História pelas professoras colaboradoras. Ao contrário, teve a intenção de compreender a resistência ao currículo de História prescrito para o ensino médio, ademais, pode viabilizar novas construções acerca do currículo e da prática docente dos professores de História. Portanto, procurou-se aqui contribuir para visibilizar a complexidade que envolve o currículo de História.

Ao tratar da relação com o currículo de História para o ensino médio, o que ficou claro nas narrativas é que, na condição de implementá-lo na sala de aula, as narradoras se sentem desvalorizadas, sem processos formativos que as sustentem teoricamente. Apesar disso, as narradoras demonstraram que têm esperança de se tornarem valorizadas em suas funções e atuar para que seu trabalho obtenha bons resultados.

Portanto, mesmo em meio à resistência ao currículo de História para o ensino médio, percebida por meio da pesquisa, as professoras têm-se empenhado para implementar o ensino de História com responsabilidade e fazer a educação acontecer na escola para atender aos interesses dos alunos e da comunidade.

Diante do exposto, é importante o desenvolvimento de novas pesquisas que possam esclarecer questões relacionadas ao ensino médio no Estado do Espírito Santo, ainda obscuras.

Finalmente, esperamos que as reflexões oriundas deste estudo contribuam de alguma forma para os gestores e professores quanto à implementação de currículos e/ou outras políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Raquel de Carvalho Ruiz. **A nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) – vivências nas Escolas Públicas Paulistas**: desafios para a ação gestora. 2011, 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.pucsp.br/content/a-nova-proposta-curricular-do-estado-de-sao-paulo-2008-vivencias-na-escola-publica-paulista-> >. Acesso em abril de 2013.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. **Política do conhecimento oficial**: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 59-91.
- _____. **Ideologia e currículo**; tradução FIGUEIRA, Vinicius. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. W. **Conhecimento Oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. **Educando à direita**. Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Políticas culturais e educação**. Porto: Porto Editora, 1999.
- _____. **Interromper a Direita**: Realizar Trabalho Educativo Crítico Numa Época Conservadora. v.2, n.1, p.80-98, Jan/Jun 2002.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. Petrópolis, Vozes. 2004.
- _____. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ASSUNÇÃO, M. M. Magistério primário e cotidiano escolar. Campinas: Autores Associados, 1996.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educacion**: estudio sectorial del Banco Mundial. Departamento de Educacion y Políticas Sociales, mayo de 1995 (version preliminar).
- BARCELLOS, Adriana Pionttkovsky. **Currículos em Redes Tecidos com os Cotidianos da EEEFM David Roldi**: Sobre os Movimentos/Processos de Implementação e os Primeiros usos do Documento “Currículo Básico da Escola Estadual” / Sedu – ES. 2011. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política (7ª ed.). São Paulo: Brasiliense. 1994.
- BOALER, Jô. **Experiencing School Mathematics**. Filadélfia: Open University Press, 1998.
- BOLDARINE, Rosaria de Fátima. **Representações, narrativas e práticas de leitura**: Um estudo com professores de uma escola pública. Marília, 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

BRASIL. **Constituição Da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. **Emenda Constitucional Nº 20**. Diário Oficial da União, 1998.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 mar. 2006.

_____. **Agenda 21 brasileira**: ações prioritárias. Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Nacional. 2. ed. Brasília : Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____. **Ministério do Meio Ambiente**. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 21 Nacional. Agenda 21 Brasileira. Ações prioritárias. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/se/agen21/doc/acoesprio.pdf>>. Acesso em: 24 janeiro. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1996.

_____. **Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 27 de dez., 1961.

_____. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971** – Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. **Resolução CEB Nº 3/98, de 26/06/1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____. **Conselho Nacional De Educação**. Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm> . Acesso em: 7 novembro de 2014.

_____. Ministério o da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTC, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: Bases legais, 2000.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 23 dez. 2013.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 17 dez. 2013.

_____. **Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Congresso Nacional, 2007.

_____. **Decreto n. 6.253/2007**, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb -, regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. 2007. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/anotada/2381712/decreto-6253-07>>. Acesso em: dez.2013.

_____. **Diário Oficial da União**. Decreto Nº 91.542 de 19 de Agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível no site: Disponível no site: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=218965>

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE nº 39/2004**. Regulamenta a aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. acesso em dezembro de 2013.

_____. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: dez. 2013.

_____. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera Dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2.o grau. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm>. Acesso em: 18 dez. 2013.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 3 dez. 2013.

_____. **Projeto de Lei nº 7.569/2006**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

_____. **Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas

suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009.

_____. Diário Oficial. **Decreto nº 91.542 DE 19 de Agosto de 1985**. p. 12178 Seção I. Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/01/index.php?option=com>> Acessado em: 07 de janeiro de 2014.

_____. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera Dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2.o grau. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm>. Acesso em: 18 dez. 2013.

_____. **CNE/CEB. Parecer CNE/CBE nº 39/2004** – Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em 18 de dez. 2013.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004** — Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em 18 de dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Ensino médio inovador**. Brasília, MEC/SEB. 2009.

_____. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

_____. **Plano Decenal de educação para Todos (1993-2003)**. Brasília: MEC, 1993.

BRUNO, L. E. N. B. **Poder e administração no capitalismo contemporâneo** In: OLIVEIRA, D. (Org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Silêncio Forçado**. Revista Espaço Acadêmico, nº 53. out. 2005. Visualizado no site: <http://www.espacoacademico.com.br/053/53chaui.htm> em 20 de dez.. 2013

_____. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Conformismo e Resistência: Aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo, Brasiliense, 1986.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CASTANHA, Débora. **Currículo do Ensino Médio: Uma Reflexão a Partir das Histórias de Vida de Professores**. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo. Faculdade de Humanidades e Direito, São Bernardo do Campo, 2010. Visualizada no endereço: http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2475. Acesso em março de 2013.

CIAVATTA, Maria, FRIGOTO Gaudêncio. **Perspectivas Sociais e Políticas da Formação de Nível Médio: Avanços e Entraves nas suas Modalidades**. Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011.

DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Decreto Nº 2888-R de 03 de novembro de 2011**. Regulamenta o Art. 57, III, da Lei Complementar nº 46, de 31 de janeiro de 1994. Diário Oficial do Espírito Santo. Vitória: 2011.

_____. Secretaria da Educação. **Currículo Básico Escola Estadual**. Vitória: SEDU, 2009.

_____. **Lei Complementar nº 46**. Diário Oficial do Espírito Santo. Vitória: 1994.

_____. **Plano estadual de educação Vitória**: SEDU, 1995.

_____. **Política Educacional do Espírito Santo**: a educação é um direito. Vitória, SEEB/SEDU, 2004.

_____. **Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025**. Vitória: Secretaria de Estado de Economia e Planejamento, 2006.

_____. **Novos Caminhos**: Plano estratégico 2011-2014. Vitória, 2011.

_____. **Nova Escola**: Plano Estratégico. Vitória, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. 42ª reimpressão. Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FERREIRA, Marcia Serra; JAEHN, Lisete. **Perspectivas para uma História do Currículo**: As Contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 256-272, Set/Dez 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. **O currículo entre o relativismo e o universalismo**. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 47-70, Dezembro/00.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A política de educação profissional do governo Lula**: um percurso histórico controvertido. In: Educação & Sociedade. V 26 nº 92. Campinas: UNICAMP/CEDES, 2005.

GANDIN, Luís Armando; MARQUES, Mara Rúbia Alves; SILVA Maria Vieira. **Contradições e Ambiguidades do Currículo e das Políticas Educacionais Contemporâneas** - Entrevista Com Michael Apple. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, p. 175-184, Jan/Abr. 2012.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação** : para além das teorias de reprodução. Petrópolis : Vozes, 1986.

_____. **"Professores como intelectuais transformadores"** In: GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

- _____. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. **Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar**: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, F. A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo**: Teoria e História. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- _____. **Currículo**: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. **Currículo**: Teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. **O currículo em Mudança**: Estudos na construção social do currículo. Porto Editora, 2001.
- _____. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. Nations at risk and national curriculum: Ideology and identity. In: **studying curriculum**. Buckingham: open University Press, 1994.
- _____. **Estudio del currículum**. Casos y métodos. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. **CURRÍCULO E MUDANÇA**: práticas mediadoras como catálise, ultrapassagens e referências para a formação docente na contemporaneidade. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, pp.232-251, Jan/Jun 2011.
- KLIEBARD, Herbert M. **Os Princípios de Tyler**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, p.23-35, Jul/Dez 2011.
- _____. **Os princípios de Tyler**. In: MESSICK, Rosemary G., PIXÃO, Lyra e BASTOS, Lília da Rocha (Orgs). **Currículo**: análise e debate. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1980.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **A Formação de Professores para o Ensino Médio**: Velhos Problemas, Novos Desafios. Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, v. 32, n. 116, Campinas p. 667-688, jul.-set. 2011.
- _____. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Ensino Médio E Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. . (Coleção Questões da Nossa Época; v. 63) 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.
- LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth. **Currículo da educação básica (1996-2002)**. Brasília : Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- _____. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.
- _____. O Livro Didático nas Políticas de Currículo. In: **Políticas e Práticas Curriculares**: impasses, tendências e perspectivas. João Pessoa: Idéia, 2005.
- _____. **Políticas curriculares**: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação. Nº 26, maio/jun./jul./ago., 2004.
- MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa; MANHÃES, Luiz Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: CORTEZ, 2002.
- MOREIRA, A. F. B. **Propostas curriculares alternativas**: Limites e avanços. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 109-138, Dezembro/00.

_____. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Currículo na Contemporaneidade: Incertezas e Desafios** Cortez, 2003.

_____. **O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa**. CURRÍCULO SEM FRONTEIRA, V.1, N.1, p.35-49, JAN/JUN, 2001.

MOREIRA, A. F. B., SILVA, T. Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez. 2006.

MOTA, C. R. e BARBOSA, N. V. S. O currículo para além das grades – construindo uma escola em sintonia com seu tempo. MEC/TV Escola/Salto para o futuro. Brasília, junho de 2004.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. (p. 191).

NOVAES, Priscila Weitzel. **Mudanças Curriculares no Ensino de História: permanências e rupturas** – um estudo de práticas curriculares de um curso de Jovens e Adultos em um projeto específico. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em < http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_NovaesPW_1.pdf>. Acesso em março de 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Práticas curriculares emancipatórias no cotidiano escolar**. Revista Pátio. Fev/Abril. 2006.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização?** Educação & Sociedade, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 139-161, Dezembro/00.

PARÁISO, Marlycy. Introdução: Currículo: o campo escolhido por Antonio Flávio Barbosa Moreira para aprender da tradição, subverter o possível e participar da transformação. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Pesquisador em currículo: organização e Introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. – (Coleção Perfis da Educação; 2).

PARASKEVA, João M. Michael W. **Apple e os estudos [curriculares] críticos**. Currículo sem Fronteiras, v.2, n.1, pp.106-120, Jan/Jun 2002.

PECADOS, Crimes e. **Direção: Woody Allen. Produtor: Woody Allen**, EUA, Orion Pictures Corporation, 1989. 1 DVD (104 minutos).

GÓMEZ, Pérez A. L. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. L. **Compreender e transformar o ensino**. São Paulo: Artmed, 1998.

PINTO Jose Marcelino de Rezende, CASTRO Jorge Abrahão de, AMARAL Nelson Cardoso. **O Financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma Escola boa para Poucos à Massificação Barata da Rede Pública**. Educação & Sociedade, Capinas: CEDES, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul.-set. 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **O Currículo para o Ensino Médio em suas Diferentes Modalidades**: Concepções, Propostas e Problemas. Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, v. 32, n. 116, Campinas, p. 771-788, jul.-set. 2011.

RAMPINI, Elisabete Aparecida. **“Currículo e Identidades Docentes: O Caso da Proposta Curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo”**. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000839972&fd=y>>. Acesso em Abril de 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **O currículo**: uma reflexão sob a prática. 3ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **La transición de la educación secundaria**. Madrid: Morata, 1996

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

_____. **Educar e conviver na cultura global** - As exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMES A. I. Péres. **Compreender e transformar o ensino**. São Paulo: ed. Artmed, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A Construção da Escola Pública como Instituição Democrática**: Poder e Participação da comunidade. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.1, p.51-80, Jan/Jun 2001.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: NELSON, Cary et al. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, L. L. C. P e MOREIRA, A. F. **Currículo**: questões de seleção e organização do conhecimento. In: Caderno Ideias. N.26, FDE. São Paulo, 1996.

SANTOS, Wagner dos. **A Constituição do Campo Epistemológico do Currículo**: Estratégias, Apropriações e Circularidades Culturais Operadas na Anped. 2011. 427 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: <<http://www.ppge.ufes.br/teses/2011/WAGNER%20SANTOS.pdf>>. Acesso em abril de 2011.

SAUL, Ana Maria. **O Pensamento de Paulo Freire na Educação Brasileira**: Análise de Sistemas de Ensino a Partir De 1990. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 37-56, Set/Dez 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: LDB trajetória limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHMIDT, M. L. S. **A experiência de psicólogas na comunicação de massa**. Tese de doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 1990.

SILVA, Kátia Aparecida de Souza e. **Currículo e Processo Pedagógico**: a proposição educar, ensinar e formar no currículo materializado na sala de aula. 2011. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. < http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_SilvaKAS_1.pdf>. Acesso em março de 2013.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

_____. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Política do conhecimento oficial**: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Política do conhecimento oficial**: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Currículo e Cultura como práticas de significação**. 2003. Visualizado no site: www.ufrgs.br/faced/gtcurric/tr978.html. Acesso em: 20-01-2014.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

TANURI, L. M. **História da Formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.14, p. 61-88, mai/ago. 2000 (número especial).

ZABALA, Antoni. **Prática Educativa**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

APÊNDICE

Caro(a) colaborador(a)

Convidamo-lo(a) para participar da pesquisa “O Currículo do Ensino Médio Prescrito para a Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo: Resistências de Professores de História”, com o objetivo de entender e polemizar a resistência dos professores de História no Ensino Médio ao currículo prescrito pela SEDU. O preenchimento desse questionário (adaptado da pesquisa “O trabalho docente na educação básica no Brasil”) é de fundamental importância para constituir um repertório de dados referentes ao contexto de formação e intervenção do profissional de História em nosso Estado. Esclarecemos que sua identidade será preservada, não sendo necessário se identificar.

Agradecemos sua participação e disponibilidade.

Data: ____/____/____

Nome da unidade educacional em que trabalha:

Município: _____ Estado: _____

Instituição: () Municipal () Estadual () Conveniada

Etapas de atendimento da escola:

- () Educação infantil [até 3 anos]:
() Educação infantil [4 a 5 anos]:
() Ensino fundamental [1.º a 5.º ano]
() Ensino fundamental [6.º a 9.º ano]
() Ensino médio

Município onde reside:

1 – SEXO:

1. Feminino () 2. Masculino () 3. Idade _____

2 – QUAL FORMAÇÃO VOCÊ POSSUI:

- () Ensino médio Ano de início: _____ Ano de término: _____
- () Superior incompleto Ano de início: _____
- (). Superior completo Ano de término: _____
- () Pós-graduação *lato sensu* Ano de término: _____
- () Pós-graduação *stricto sensu* (mestrado)
- Ano de início: _____ Ano de término: _____
- () Pós-graduação *stricto sensu* (doutorado)
- Ano de início: _____ Ano de término: _____
- () Outros: Quais: _____

3 – COM RELAÇÃO AO SEU CURSO DE ENSINO SUPERIOR INDIQUE A ÁREA:

- () NA () NR

4 – VOCÊ SE FORMOU EM UMA INSTITUIÇÃO:

- () Pública Federal
- () Pública Estadual
- () Pública Municipal
- () Particular
- () Confessional/Comunitária/Filantrópica
- () Outros _____

5 – COM RELAÇÃO À SUA PÓS-GRADUAÇÃO, VOCÊ POSSUI

1. Especialização em: _____
2. Mestrado em: _____
3. Doutorado em: _____
- () NA () NR

6 – QUANDO VOCÊ INICIOU SUAS ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO, COMO SE SENTIA EM RELAÇÃO AOS SEGUINTE ASPECTOS DE SEU TRABALHO?

1.Muito preparado 4.Despreparado	2.Preparado	3.Razoavelmente preparado	Resposta
7.1 - Domínio dos conteúdos ensinados			
7.2 - Manejo da disciplina/matéria (didática)			
7.3 - Utilização de novas tecnologias (computadores, data-shows, recursos eletrônicos)			
7.4 - Avaliação da aprendizagem			
7.5 - Comunicação com os aluno/criança (em sala ou fora de sala)			
7.6 - Colaboração com os pais			
7.7 - Trabalho em equipe			
7.8 - Domínio dos aspectos administrativos da escola			
7.9 - Planejamento do seu trabalho			

() NA

() NR

7 – INDIQUE AS ÁREAS, CONTEÚDOS DAS ATIVIDADES, TAREFAS OU CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE QUE VOCÊ PARTICIPOU NO ÚLTIMO ANO:

Qual foi o órgão promotor?	Qual a área, conteúdo?
() Secretaria Municipal de Educação	1.
() Secretaria Estadual de Educação	2.
() Ministério da Educação	3.
() Sindicato	4.
() Outro. Especificar:	5.
	6.

() NA () NR

8 – INDIQUE A FREQUÊNCIA COM A QUAL VOCÊ COSTUMA LER OS MATERIAIS ABAIXO:

1. Sempre 2. Às vezes 3. Não leio	Resposta
10.1 - Livros (romances, literatura em geral)	
10.2 - Livros técnicos e didáticos	
10.3 - Artigos de revistas acadêmicas	
10.4 - Jornais	
10.5 - Revistas	
10.6 - Sites/páginas da Internet	

() NR

9 – HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA NA EDUCAÇÃO?

_____anos _____meses () NR

10 – HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA COM EDUCAÇÃO NA REDE PÚBLICA?

_____anos _____meses () NR

11 – HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?

_____anos _____meses () NR

12 – QUAL SEU TIPO DE VÍNCULO OU CONTRATO DE TRABALHO COM ESTA ESCOLA?

() Efetivo/concursado () Temporário/ACT/substituto/designado

() NA () NR

13 – QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO COMO PROFESSOR? (Soma de tudo quanto você ganha com adicionais e abono. Se houver na rede de ensino, a que esta escola está vinculado(a)?

() Até 1 salário mínimo (SM)

() Mais de 1 SM a 2 SM

() Mais de 2 SM a 3 SM

() Mais de 3 SM a 4 SM

- ☐ Mais de 4 SM a 5 SM
☐ Mais de 5 SM a 7 SM
☐ Mais de 7 SM a 10 SM
☐ NA ☐ NR

14 – VOCÊ TRABALHA EM OUTRA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL?

- ☐ Não ☐ Sim, na Rede Federal de Ensino ☐ Sim, na Rede Estadual de Ensino
☐ Sim, na Rede Municipal de Ensino ☐ Sim, na Rede Privada de Ensino
☐ Outro. Qual? _____
☐ NR

15 – VOCÊ EXERCE ALGUMA ATIVIDADE REMUNERADA EM OUTRO SETOR NÃO LIGADO À EDUCAÇÃO?

- ☐ Não (**vá para questão 21**) ☐ Sim. Qual: _____
☐ NR

16 - QUAL SUA REMUNERAÇÃO MENSAL NESSE OUTRO SETOR?

- ☐ Até 1 salário mínimo (SM)
☐ Mais de 1 SM a 2 SM
☐ Mais de 2 SM a 3 SM
☐ Mais de 3 SM a 4 SM
☐ Mais de 4 SM a 5 SM
☐ Mais de 5 SM a 7 SM
☐ Mais de 7 SM a 10 SM
☐ Mais de 10 SM a 20 SM
☐ Acima de 20 SM
☐ NA ☐ NR

17 – VOCÊ É O PRINCIPAL PROVEDOR DE RENDA DE SUA CASA?

- ☐ Não ☐ Sim ☐ NR

18 – EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

- () Apenas nesta escola () Em duas escolas
() Em três escolas () Em quatro ou mais escolas () NR

19 – QUAL(IS) É(SÃO) O(S) SEU(S) TURNO(S) DE TRABALHO NESTA ESCOLA?
(PODE MARCAR MAIS DE UM.)

- () Matutino () Vespertino () Noturno () NR

20 – QUAL SEU TEMPO DISPONÍVEL PARA O ALMOÇO (NÃO SE APLICA PARA QUEM TRABALHA MEIO PERÍODO)?

_____horas _____minutos () NR

21 – QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL NESTA ESCOLA?

_____horas _____minutos () NR

22 – NESTA ESCOLA VOCÊ CONTA COM TEMPO REMUNERADO (DENTRO DO SEU SALÁRIO) PARA DEDICAR-SE A ATIVIDADES EXTRACLASSE? (DE ESTUDOS, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO, ATENDIMENTO AOS ALUNOS/CRIANÇAS, PREPARAÇÃO DE AULAS, CORREÇÃO DE TRABALHOS, PESQUISAS, REUNIÕES PEDAGÓGICAS E ADMINISTRATIVAS, ENTRE OUTRAS)?

- () Não () Sim Quanto tempo por semana? _____ Horas _____ minutos () NR

23 - EM QUE ETAPA/SEGMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA? (Pode marcar mais de uma)

- () Ensino fundamental [5°. a 9.º ano] () Ensino médio () NR

24 – QUANTOS ALUNOS/CRIANÇAS HÁ EM MÉDIA EM SUA(S) TURMA(S) NESTA ESCOLA?

_____Crianças/alunos por turma () NR

25 – O QUE MAIS OCUPA SEU TEMPO NESTA ESCOLA?

- () Atividades com os alunos/crianças diretamente
 () Reuniões administrativas
 () Reuniões pedagógicas
 () Atendimento aos pais/responsáveis
 () Reuniões de planejamento da escola (PPP, PDE, etc.)
 () Outras. _____ () NR

26 – QUAL(IS) O(S) ESPAÇO(S) EM SUA ESCOLA DESTINADO(S) PARA AS AULAS DE HISTÓRIA?

- () Salas ambientes?
 () Laboratório de informática?
 () Laboratório de História?
 () Pátio?
 () Outros.

Quais?

 () NA () NR

27 – COMO VOCÊ AVALIA OS ASPECTOS RELATIVOS ÀS CONDIÇÕES DE TRABALHO DE HISTÓRIA DESTA ESCOLA?

1. ruim	2. regular	3. bom	4. excelente	5. Não tem	Resposta
32.1 - Em geral, o(s) espaço(s) específico(s) é(são):					
32.2 - Em geral, o ruído originado nesse(s) espaço(s) é(são):					
32.3 - Em geral, a ventilação nesse(s) espaço(s) é(são):					
32.4 - Em geral, a iluminação nesse(s) espaço(s) é(são):					
32.5 - Em geral, as condições dos pisos, das paredes nesse(s) espaço(s) são:					
32.6 - Em geral, os materiais pedagógicos:					
() NA () NR					

28 – EM QUE MEDIDA OS ENUNCIADOS SEGUINTE CORRESPONDEM À SUA VIVÊNCIA PROFISSIONAL?

1. Sempre	2. Frequentemente	3. Raramente	4. Nunca	Resposta
33.1 – Sinto-me frustrado com meu trabalho.				
33.2 - Sinto que tenho muito a contribuir na educação.				
33.3 - Penso em parar de trabalhar na educação.				
33.4 - Sinto que a educação me permite utilizar ao máximo minhas				

capacidades.	
33.5 - Penso que, em outra profissão, utilizaria melhor minhas habilidades intelectuais.	
33.6 - Eu penso que a educação me proporciona grandes satisfações.	
33.7 - Eu escolheria ainda trabalhar em educação se tivesse que recomeçar minha vida profissional. () NA () NR	

29 – QUAL O GRAU DE CONTROLE QUE VOCÊ CONSIDERA TER SOBRE:

1. Muito 2. Razoável 3. Pouco 4. Nenhum 5. Não sabe opinar	Resposta
34.1 - Os conteúdos ensinados	
34.2 - Os modos e métodos de educar	
34.3 - A escolha do material didático	
34.4 - A avaliação dos alunos/crianças	
34.5 - A definição de suas atividades	
34.6 - A organização do seu horário de trabalho	
34.7 - O projeto pedagógico da escola () NA () NR	

30 – INDIQUE CONTEÚDOS DE ENSINO QUE VOCÊ MINISTRA NESTA ESCOLA.

1.º ano

2.º ano

3.º ano

() NA () NR

31 – ESTABELEÇA A RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS DE ENSINO E A SÉRIE OU ANO EM QUE VOCÊ ENSINA.

Obs.: SOMENTE preencher as séries/anos em que o professor ministra aula.

Conteúdos	Série/ano
	1.º ano ensino médio
	2.º ano ensino médio
	3.º ano ensino médio

() NA () NR

32 – QUANTO AOS PROCEDIMENTOS DE ENSINO?

1. Frequentemente 2. Às vezes 3. Raramente 4. Nunca	Resposta
37.1 - Os alunos constroem a aula com você	
37.2 - Os alunos escolhem o conteúdo a ser ensinado	
37.3 - Os alunos debatem a aula	
37.4 - Os alunos têm suas experiências culturais consideradas	
37.5 - Os conteúdos são problematizados com os alunos	

() NA () NR

33 – O QUE VOCÊ AVALIA EM SUAS AULAS?

- () Participação e interesse dos alunos
- () Frequência nas aulas
- () Respeito a regras, colegas e professor
- () Aprendizado dos conteúdos
- () Aprendizado de movimentos específicos dos esportes, jogos, ginástica
- () Melhoria no desempenho motor do aluno
- () Não avalio os alunos
- () Outro(s) Qual(is):

() NA () NR

34 – QUAL(IS) INSTRUMENTO(S) VOCÊ UTILIZA PARA AVALIAR?

- () Observação
- () Fichas de avaliação
- () Trabalhos em grupo
- () Trabalhos individuais
- () Avaliações teóricas
- () Avaliações práticas
- () Desenhos
- () Registros de fotografias

- () Registros de vídeos, filmes
- () Não uso instrumentos avaliativos
- () Outro(s) Qual(is):

() NA () NR

35 – EM RELAÇÃO AOS ENUNCIADOS ABAIXO, INDIQUE SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA:

1. Muito	2. Razoável	3. Pouco	4. Nenhum	5. Não sabe opinar	Resposta
40.1 - É fácil motivar meus alunos/crianças.					
40.2 - Manter a disciplina em sala de aula com os alunos/crianças exige muita energia.					
40.3 - Algumas vezes tenho medo dos meus alunos/crianças.					
40.4 - Quando estou com meus alunos/crianças, tenho um sentimento de exercer um papel gratificante.					
40.5 - Os alunos/crianças respeitam minha autoridade.					
40.6 - No final de um dia de trabalho, tenho o sentimento de que os alunos/crianças aprenderam alguma coisa.					
40.7 - As necessidades dos meus alunos/crianças são tão variadas, que encontro dificuldades de lhes atender.					
40.8 - Minha relação com meus alunos/crianças é em base afetiva					
40.9 - Quando meus alunos/crianças estão indisciplinados, sinto-me atordoadado/a.					
40.10 - Eu me vejo como uma pessoa que tem um papel importante sobre o futuro dos meus alunos/crianças					

() NA () NR

36 – COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ REALIZA AS SEGUINTE ATIVIDADES COM SEUS COLEGAS?

1. Frequentemente	2. Às vezes	3. Raramente	4. Nunca	5. Não sabe opinar	Resposta
41.1 - Aconselhamento e/ou Orientação					
41.2 - Discussão sobre o projeto pedagógico da escola					
41.3 - Troca de experiências sobre os métodos de ensino					
41.4 - Troca de experiências sobre os conteúdos do ensino					
41.5 - Discussão sobre os alunos/crianças					
41.6 - Troca de material pedagógico					
41.7 - Participação conjunta em atividades de formação/atualização profissional					

() NA () NR

37 – INDIQUE EM QUE MEDIDA AS OPÇÕES ABAIXO INTERFEREM NO DESEMPENHO DE SUAS ATIVIDADES.

1. Frequentemente 5. Não sabe opinar	2. Às vezes	3. Raramente	4. Nunca	Resposta
42.1 - Problemas de saúde dos alunos/crianças				
42.2 - Situação socioeconômica precária das famílias dos alunos/crianças				
42.3 - Conflitos entre colegas de trabalho				
42.4 - Conflitos entre pais e professores sobre os alunos/crianças				
42.5 - Presença de bandos e gangues dentro da escola.				
42.6 - Falta de liderança da direção da escola ante os alunos/crianças				
42.7 - Intimidação ou qualificação pejorativa entre alunos				
42.8 - Atitudes de vandalismo				
42.9 - Tráfico de drogas nas imediações da escola				
42.10 - Consumo de álcool/drogas pelos alunos/colegas (nas dependências da escola)				
42.11 - Conflito entre os alunos/crianças				

() NA () NR

38 – PARA VOCÊ QUAL A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA PARA FORMAÇÃO DE SEUS ALUNOS?

1. Muito importante importância	2. Importante	3. Pouco Importante	4. Sem	Resposta
43.1 - Instruir os alunos				
43.2 - Educar os alunos/crianças segundo valores e normas sociais, como ganhar e perder, respeitar as regras e o próximo.				
43.3 - Preparar os alunos/crianças para serem cidadãos responsáveis				
43.4 - Promover o desenvolvimento integral do aluno/criança				
43.5 - Preparar os alunos/crianças para o mercado de trabalho				
43.6 - Fazê-los adquirir conhecimento sobre a cultura corporal do movimento				
43.7 - Promover valores atitudinais				
43.8 - Preparar o aluno/criança para a próxima etapa da educação				

() NA () NR