

Entre o prescrito e o vivido: mudanças curriculares no estado da Bahia

Edinalva Padre Aguiar¹ - PPG-UFU
Selva Guimarães Fonseca² - UFU

Introdução: O ensino de História no Brasil vem sendo discutido, criticado e reformulado. Entretanto, entendemos que é possível (re)pensá-lo a partir da dinâmica social, o que requer atenção para as mudanças que vêm ocorrendo não só em relação às políticas públicas, mas também na prática cotidiana dos professores. O objetivo desse trabalho é confrontar, analisar, estabelecer um diálogo entre as disposições legais e vozes de professores de História do nível médio que atuam no Estado da Bahia. O texto focaliza uma retrospectiva do ensino dessa disciplina dos anos 1980 e 1990. Espera-se contribuir para a discussão, apresentando algumas possibilidades de interpretação, não a última, única ou verdadeira, e sim um olhar investigativo acerca das relações currículo, ensino e práticas pedagógicas.

Palavras-chaves: Currículo, Ensino de História, Ensino Médio, Práticas Pedagógicas.

A História constituiu-se como disciplina no século XIX na França. Isso foi possível graças ao momento pelo qual passava aquele país e sua tentativa de organizar o Estado nacional. No Brasil, a disciplinarização da História não ocorreu de forma muito diversa do modelo francês, pois também surgiu da necessidade de laicização durante a organização do Estado imperial.

Ao seguir, inicialmente o modelo francês, o ensino de História privilegiava os estudos sobre a Europa Ocidental. A história do Brasil aparecia de maneira tímida, unicamente como forma de garantir os interesses da Monarquia e dos grupos diretamente ligados a ela, interesses vinculados à construção de uma identidade nacional, o que acabava por fazer predominar aspectos políticos e mostrava a independência como um divisor de águas. A história contada nas escolas ia do período colonial até a independência. É importante considerar também, que, naquele momento a

¹ Mestranda do programa da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Endereço eletrônico: dinaguiar@hotmail.com

² Profª. Drª. do programa da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – Orientadora. Endereço eletrônico: selva@ufu.br

historiografia pautava-se no modelo positivista clássico e que, essa forma de se fazer história acabava por se refletir em seu ensino.

Em relação ao material didático, o que se utilizava, até então, eram os compêndios franceses, nem sempre traduzidos para o português, e quando isso não era possível, realizava-se o estudo no próprio idioma. Isso durou até os anos trinta do século XX, quando passaram a ser aqui produzidos, os manuais escolares. Quanto às diretrizes nacionais para o ensino secundário de História, quem os prescrevia era o Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro. Cabia aos professores catedráticos elaborá-los e enviá-los para a devida aprovação dessa instituição ou, no máximo, pelos estabelecimentos de ensino secundário mantidos pelo Estado – quando estes haviam obtido a equiparação ao Pedro II. A prerrogativa desse Colégio em elaborar os currículos nacionais perdurou além dos anos de 1930, apesar da criação do Ministério da Educação e Saúde.

Passado o período imperial, a realidade do ensino de História não sofreu alterações profundas. Permanecia a necessidade de formar a nação, agora republicana. Mais uma vez a educação, e especialmente o ensino de História, assumia o papel de divulgar os acontecimentos políticos. Cidadania, nação, identidade, temas atinentes à história, eram questões de ordem para uma República recém-instalada. O primeiro projeto de reforma do ensino público, discutido em São Paulo, incluía uma proposta curricular concebida numa cronologia política que contemplasse a biografia de brasileiros considerados ilustres, além de estudos sobre o Brasil Colônia, Império e a Proclamação da República. A proposta dividiu a Câmara dos Deputados, uma vez que alguns parlamentares se colocaram contra essa ampliação do conteúdo nacional em detrimento do europeu. Apesar das disputas em torno do projeto, a história do Brasil continuou a ter uma carga horária mínima em relação à história universal – leia-se história européia. Embora se trate de São Paulo, no restante do país o ensino de História não ocorria de maneira muito diversa.

Apesar do pouco espaço concedido nos currículos para a história do Brasil, a escola serviu, tanto no período imperial quanto republicano, como transmissora de uma ideologia que pregava um Estado único e dissimulava as diferenças de classe e raça. O ensino de História ia se consolidando à medida em que ajudava a legitimar esse discurso.

De acordo com Nadai (198?, p. 153), a realidade da educação brasileira em geral e do ensino de História em particular, começou a ser alterada a partir da década de 1930, com a criação dos primeiros cursos universitários para a formação de professores secundários – primeiro em São Paulo e depois no Rio de Janeiro. A criação desses cursos contou com a participação de cientistas estrangeiros, preocupados com o desenvolvimento do ensino e da pesquisa. A presença desses cientistas foi fundamental

para delimitação dos campos das Ciências Sociais, especialmente História e Geografia, através da definição de métodos e objetivos, além de contribuir para separá-las como área de conhecimento e como disciplina escolar³.

É importante destacar também nesse momento da história do Brasil, uma maior participação do Estado como gestor da educação pública. Embora ele sempre tenha assumido esse papel, isso veio a consolidar-se após a Revolução de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde e com a Reforma Francisco Campos, que dispunha sobre o regime universitário, além de criar o Conselho Nacional de Educação do ensino secundário e comercial. Com a Reforma, o ensino secundário passou a ser constituído de dois ciclos, um fundamental com duração de cinco anos e o outro de dois anos, servindo como preparação para a universidade. Além disso, todas as escolas foram equiparadas ao Colégio Pedro II. Apesar de ser passível de críticas, a exemplo do descaso com a educação fundamental e a precariedade da formação dos professores, a Reforma representou um avanço, pois pela primeira vez a União realizava uma ação planejada no campo educacional.

Embora não houvessem ocorrido modificações curriculares ou metodológicas e as fontes escritas ainda predominassem sobre outras, algumas transformações – especialmente relacionadas ao papel formador-crítico do professor – se fariam sentir no ensino médio a partir dos anos cinquentas. Essas mudanças ocorreram principalmente em virtude da entrada dos licenciados que começam a ocupar a docência nesse nível de ensino.

Um outro fator que alterou o ensino de História, foi a Segunda Guerra Mundial, ocorrida entre os anos de 1939 e 1945. A ascensão dos regimes nazi-fascistas proporcionou a implantação de Estados autoritários – especialmente na Itália, Alemanha e Espanha – empenhados ao máximo na luta contra possíveis revoluções operárias, baseadas no comunismo. Na tentativa de conter, tanto o nazi-fascismo quanto o comunismo, vários países do mundo entraram em guerra. Um dos resultados da Segunda Grande Guerra, é que ela veio quebrar a hegemonia europeia e demonstrar que a tão propalada idéia de progresso que deveria vir com o desenvolvimento científico, não

³ O termo disciplina é aqui entendido como processo de “transposição didática”, onde os saberes produzidos pelas ciências são didatizados de maneira a facilitar seu ensino. Para maiores informações ver: FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Guacira L. Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. Embora se opondo a idéia de “transposição didática”, é importante ver também CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n° 2, 1990.

se concretizou. Isso trouxe a necessidade de repensar a história e seu ensino, rompendo com a linearidade, a racionalidade e a cientificidade do modelo positivista.

No Brasil, a política nacional desenvolvimentista levada a efeito durante o governo de Juscelino Kubitschek, abriu as portas do país ao capital estrangeiro e promoveu o desenvolvimento industrial. Para atender ao mercado nascente tornou-se necessária a formação de mão-de-obra, o que possibilitou a expansão da educação para as massas. Embora o número de matrículas tenha aumentado nesse período, isso não significou a melhoria na qualidade do ensino.

No início dos anos sessenta, o governo populista de João Goulart abriu espaços para uma maior participação e atuação da sociedade civil organizada. Os grandes centros experimentaram as lutas operárias e estudantis. No campo, especialmente no Nordeste, formaram-se as Ligas Camponesas, numa clara manifestação de que os grupos tradicionalmente marginalizados queriam mudanças profundas na sociedade brasileira. Segundo Elza Nadai, a educação, sendo parte integrante da sociedade, acabou por refletir esse momento, pois de acordo com suas afirmações,

[...] essa época marcou também uma conjuntura favorável à experimentação do ensino com o aparecimento em diversos Estados do país, de escolas que testavam currículos, métodos de ensino, conteúdos e práticas pedagógicas; inovações direcionadas, via de regra, para a interdisciplinaridade e para a aceitação do aluno como co-responsável pelo seu processo educativo (198?, p. 156).

Em relação ao ensino de História, este se abriu para outras ciências sociais, passou a valorizar o meio como eixo gerador do currículo, promoveu uma maior participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, além de dar mais liberdade ao professor na elaboração de seu currículo, ampliou a compreensão e utilização de fontes históricas. Isso implicou pensar a história e seu ensino não como produto acabado, mas, como um constante fazer e refazer.

O regime de exceção iniciado no país pelos militares a partir de 1964 veio abortar as perspectivas dos grupos sociais que queriam mudanças no Brasil. Frustrou também as novas experiências de ensino, além de perseguir estudantes, professores e cercear a autonomia universitária.

Durante o governo de Médici, o ensino de História sofreu um duro golpe com a implantação da Reforma de Ensino do 1º e 2º graus. Essa reforma, colocada em prática em 1971 pela nova LDB nº 5692, integra um conjunto de outras, a exemplo da Reforma Universitária implementada em 1968, tinha como intenção maior adequar o país à

ideologia de segurança nacional. A partir dela, História e Geografia passaram a integrar em todos os níveis do 1º grau, uma única disciplina denominada Estudos Sociais e só se constituiriam como disciplinas autônomas no 2ª grau. A responsabilidade no ensino do 1º grau caberia a um professor polivalente, preparado de maneira aligeirada nas licenciaturas curtas e sem os devidos fundamentos de cada disciplina. Instituiu ainda, a obrigatoriedade da profissionalização no ensino médio a fim de propiciar mão-de-obra ao mercado, praticamente eliminando a formação geral do currículo. Essa mudança deixava clara a divisão social, pois aos filhos dos trabalhadores ficava reservada essa modalidade de ensino, enquanto os jovens de classe média e alta acorriam às escolas da rede privada, a fim de buscarem uma formação propedêutica que os habilitassem para o terceiro grau. Para Acacia Kuenzer essa

[...] dualidade estrutural [...] configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes, outros para os que [...] serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional [...] (2000, p. 28-9).

Nesse contexto, segundo afirmação de Selva Fonseca, a negação da formação geral ao educando, assim como a desvalorização das humanidades no currículo, tinha uma finalidade clara e estaria relacionada “aos propósitos do poder; no ideal do Conselho de Segurança Nacional, que agia no sentido de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário” (2000, p. 25).

Através dessa Reforma, a educação era mais uma vez utilizada como forma de propaganda e aceitação de um governo que tinha a intenção de calar a voz e a consciência daqueles que se colocassem contra ele.

Esse período ressalta também a forte ligação entre o Estado e o capital, uma vez que o Estado se serviu também da educação para ajudar a consolidar o modelo capitalista.

A partir da gestão do Presidente Ernesto Geisel (1974-1979), o governo passou a assinalar para uma “lenta, gradual e segura” abertura política. Nas eleições realizadas em 1974, o então partido de oposição MDB (Movimento Democrático Brasileiro), conseguiu obter 59% dos votos válidos para o Senado e 48% para a Câmara dos Deputados. Elegeu, também, prefeitos na maioria das grandes cidades. Em 1978 extinguiu-se o AI-5 e foi restaurado o habeas-corpus, o que, junto com outras medidas, significava a volta da

democracia no país. Durante o governo de João Batista Figueiredo (1979-1985), foi decretada a Lei de Anistia, possibilitando a volta dos exilados ao Brasil.

Em meio as lutas pela redemocratização do Brasil, em 1979 é aprovada a lei que restabelece o pluripartidarismo. No ano de 1984, o país mobilizou-se pela campanha “Diretas Já”, reivindicando a aprovação da Emenda Dante de Oliveira, que defendia eleições diretas naquele mesmo ano, para o cargo de Presidente da República. Porém, demonstrando ainda os resquícios da ditadura, a Emenda não foi aprovada e o primeiro Presidente civil brasileiro pós-regime de exceção, foi eleito pelo Colégio Eleitoral, no ano de 1985.

Os anos de 1980 foram marcados por intensos debates especialmente no campo da política. De acordo com Selva Fonseca havia “[...] de um lado, um amplo debate, troca de experiências, um movimento de repensar as problemáticas das várias áreas. Por outro lado, a permanência de uma legislação elaborada em plena ditadura” (2000, p. 47).

Caminhando para a superação dessa dualidade, em 1988 foi promulgada a primeira Constituição Federal pós-regime militar. Isso representou para o país a possibilidade de serem elaboradas leis de caráter mais democrático.

Em seu Capítulo III, Art. 205, a Carta Magna reafirma o papel do Estado como gestor do sistema educacional e chama a atenção para a responsabilidade da família e da sociedade. Em relação ao ensino médio, garante no Art. 208, inciso II, “a progressiva universalização do ensino médio gratuito”.

No bojo dessas transformações pelas quais passou o país em seu processo de redemocratização, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi aprovada em 20 de dezembro de 1996. A Lei 9394/96 não foi construída pelos agentes da sociedade civil mais diretamente envolvidos com a educação. A proposta discutida, elaborada e apresentada por esses agentes, após anos de tramitação no Congresso Nacional, foi substituída e aprovada pela do então senador Darcy Ribeiro. De acordo com Pedro Demo, ela não contempla as expectativas da sociedade brasileira e é reflexo de um Congresso cuja ação está voltada a atender aos interesses dos grupos no poder.

O ensino médio é tratado na seção IV, Artigos 35 e 36 da LDB. O Artigo 35 estabelece que ele é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos e deve ter como finalidades:

- 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.

O artigo 36 trata da questão curricular, que deverá observar as diretrizes abaixo especificadas:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º. Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

A LDB define, então, o nível médio como prosseguimento do ensino fundamental, prioriza a preparação para o trabalho, pouco prescreve sobre a formação humanitária e deve preparar o aluno para outros níveis de educação.

Em seu artigo 26 a LDB ratifica a base nacional comum para os ensinos fundamental e médio, complementada por uma parte diversificada. A disciplina História permaneceu no núcleo comum, e a elaboração do seu currículo passou a ser uma

prerrogativa das próprias Unidades de Ensino. Diante disso, temos uma certa flexibilização na construção do currículo, o que possibilita ao docente uma maior participação nesse processo. No entanto, trata-se de uma liberdade relativa devido a tentativa de controle por parte do governo sobre o que será ensinado, através dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) implantados em 1998, que como prescritores, passam a nortear oficialmente os currículos, uma vez que sua utilização é sugerida nos programas escolares. Um outro fator – não abordado aqui – mas que também limita a autonomia escolar em relação ao currículo é o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). À medida que padroniza o processo de avaliação e que este, por sua vez, pauta-se nos PCN's, o governo federal acaba por forçar um currículo nacional comum⁴.

É importante ainda, atentarmos para o fato de que as políticas públicas colocadas em prática a partir dos anos de 1990 visam enquadrar o país ao modelo neoliberal e conservador, que retira do Estado suas responsabilidades sociais e as transfere à própria sociedade. Diante disso é importante questionar se essa relativa autonomia propiciada pela LDB e pelos PCN's não representa na realidade, uma forma de diminuir – quem sabe até extinguir – a responsabilidade do Estado da educação e ainda de atribuir a escola funções que de fato não são suas.

O fato é que a Lei está em vigor e para se adequarem a ela os Estados têm que realizar reformas em seus modelos de ensino. Na Bahia a Resolução n° 127/97 do CEE (Conselho Estadual de Educação) “Fixa normas preliminares visando à adaptação da legislação educacional do Sistema Estadual de Ensino às disposições da Lei 9394/96, e dá outras providências”. Entre as outras providências, está incluída a autonomia escolar para a definição do seu novo currículo, que deverá ser elaborado através da proposta pedagógica,

[...] cujas linhas gerais deverão está traduzidas no regimento da instituição, será formulada pelo estabelecimento de ensino, com a participação do corpo docente e em articulação com os demais integrantes da comunidade escolar, devendo conter os objetivos, metas e processos didático-pedagógicos a serem cumpridos (Art. 3º, § 1º)

Em Portaria n° 3157 de 16 de abril de 2002, a Secretaria da Educação da Bahia começa a implementar sua Reforma do Ensino Médio, atendendo à Resolução n° 3 de 26 de junho de 1998 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

⁴ Sobre essa discussão ver Jean-Claude Forquin. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Guacira L. Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

que *Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio* e que em seu Artigo 1º traz a seguinte definição:

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM , estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrantes dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista veicular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.

Além das disposições previstas nas Diretrizes, a referida Portaria da SEC/BA, *reitera as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, ratificando as habilidades e competências como estruturadoras do currículo. Mesmo não definindo conteúdos a serem abordados, os PCN's acabam por sugerir o que deverá servir como parâmetro para o trabalho do professor.

Em relação ao ensino de História eles indicam três competências de caráter geral, subdivididas em dez competências básicas, a saber: a) *representação e comunicação*; b) *investigação e compreensão*; c) *contextualização sócio-cultural*. De acordo com os PCN's para o ensino médio,

As competências de representação e comunicação apontam as linguagens como instrumento de produção de sentido e ainda, de acesso ao próprio conhecimento, sua organização e sistematização.

As competências de investigação e compreensão apontam os conhecimentos científicos, seus diferentes procedimentos, métodos e conceitos, como instrumentos de intervenção no real e de solução dos problemas.

As competências de contextualização sócio-cultural apontam a relação da sociedade e da cultura, em sua diversidade, na constituição do significado para os diferentes saberes.

Baseado em estudo feito por Roupé e Tanguy, Acacia Kuenzer (2001, p. 19-20) analisa a pedagogia por competências, indicando algumas dificuldades em sua aplicação. Entre essas dificuldades estão a questão da racionalidade técnica e a idéia de ciência trazida por esse modelo como algo definitivo não levando em consideração seu processo, o que acaba por reificá-la, além de não contemplar as diferenças e a dinâmica social. Outras críticas apontadas, dizem respeito à idéia de perfeição embutida na competência e a individualização que essa pedagogia gera.

Embora as medidas legais tanto do governo federal quanto estadual para realizar a Reforma do Ensino Médio tenham se dado nos anos de 1990, o que ocorre de fato na Bahia é que a referida Reforma ainda está em curso. Algumas questões já foram modificadas a exemplo da ampliação da carga horária de 180 para 200 dias letivos, a organização curricular que atualmente é dividida em NBA (Núcleo Básico) que integra a Base Nacional Comum, e está mais diretamente relacionado à prática das disciplinas formais; NAV (Núcleo Avançado) que também está ligado à Base Nacional e trata das competências mais diretamente relacionadas a questões pedagógicas de ensino-aprendizagem e NDE (Núcleo de Demandas Específicas) que se encontra na Parte Diversificada do currículo proposto pela LDB e contempla interesses regionais.

Referendando os PCN's, essa nova organização escolar divide em três as áreas de conhecimento, *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, que é integrada pelas disciplinas História, Geografia, Sociologia e Filosofia; *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, que contempla Língua Portuguesa, Educação Física e Artes e a terceira, denominada *Ciências da Natureza e suas Tecnologias*, que compreende Matemática, Biologia, Física e Química.

Ainda que, atualmente, as Unidades Escolares gozem de uma relativa autonomia para a elaboração de seus projetos pedagógicos, podemos dizer que na Bahia, o ensino de História no nível médio não sofreu grandes alterações, excetuando experiências isoladas. A sua carga horária não foi equiparada as de outras disciplinas, o que mantém a hierarquia entre elas e a pouca valorização das humanidades; a reforma não está se fazendo acompanhar de formação continuada para os docentes, que por sua vez continuam a organizar seus currículos com base nos livros didáticos – apontamos como hipótese a pouca utilização dos PCN's – seguindo a cronologia linear e quadripartite (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea). Também não houve significativas alterações no que diz respeito aos procedimentos metodológicos.

Apesar dos anos de 1970 e 1980 terem apontado para a predominância de categorias marxistas, o que propiciou mudanças no ensino de História, e, os professores atuantes nos anos de 1990 já tenham incorporado em suas práticas muitas contribuições da Nova História, numa constante atualização historiográfica, essas práticas ainda representam ações pouco efetivadas e menos ainda divulgadas. A propalada Reforma do Ensino Médio tem chegado timidamente as nossas escolas, infelizmente não da maneira que deveria chegar, como construção coletiva, ouvindo especialmente aqueles que fazem da educação mais que seu ofício, sua vida, os/as docentes. É importante lembrar também que qualquer reforma tem um caráter sempre provisório e contínuo, pois integra a sociedade que é plural, dinâmica e dialética.

A exemplo das reformas, as pesquisas sobre o ensino de História, fazendo referência especialmente à Bahia, poucas vezes tem dado voz ao professor. Por ser ele o responsável pelo currículo real, somente escutando sua voz, poderemos esclarecer o que ocorre quando a porta da sala é fechada. Há ainda várias lacunas entre o que diz a LDB, os PCN's e o currículo real. A tentativa desse trabalho é compreender algumas dessas lacunas. Para isso, faz-se necessário levantar alguns questionamentos. Os livros didáticos deixaram de ser os norteadores do currículo para dar lugar às disposições legais? Não sendo construído no vazio, até que ponto os professores são de fato construtores do seu currículo? A afirmação de Thais Fonseca aponta para uma perspectiva, “[...] as práticas escolares não são um retrato fiel dos planejamentos” (2004, p. 68).

É necessário então, investigar essa prática, pois, segundo a autora acima citada, “a maioria esmagadora dos trabalhos analíticos sobre o ensino de História dedica-se às suas dimensões formais, ou seja, às formulações dos programas e das diretrizes curriculares, à produção dos livros didáticos e paradidáticos” (2004, p. 69-70). Para ela,

Aquilo que diz respeito à maioria, contudo, não parece chamar muito a atenção dos pesquisadores do ensino de História, isto é, **como ocorre, na prática, as apropriações de programas e de diretrizes curriculares**, de livros didáticos e paradidáticos, das propostas de inovação. **Ainda são muito incipientes as pesquisas neste sentido**, não obstante seja um campo de investigação altamente propício e farto de possibilidades (2004, p. 70 – grifos nossos).

Afinal, quem define o currículo real? O professor? As disposições legais através de leis, PCN's? A organização social? Os livros didáticos? Os programas de vestibular? Essas são questões que pretendemos responder ao ouvirmos os professores de História do Ensino Médio na Bahia e compararmos suas falas ao discurso oficial.

O campo do currículo, sua legitimação e aplicação relaciona-se a uma disputa pelo poder, seja ele exercido na micro ou na macro esfera. Devemos lembrar que o papel da escola, mediado pelo processo ensino-aprendizagem, pode ser o de legitimador do Estado que defende os interesses do capital ou um local de subversão da ordem estabelecida. Da organização social, dos embates políticos e das lutas por uma real valorização da educação é que conseguiremos, senão modificar, ao menos melhorar a qualidade da educação em nosso país. Esse é um compromisso ao qual não podemos nos furtar.

Referência Bibliográfica

ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n° 2, 1990.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997. Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & ensino de história**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Guacira L. Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

KUENZER, Acacia Zeneida (Org). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e a disciplina nos currículos escolares**: quem legitima esses saberes? Universidade Estadual de Campinas. Tese de doutorado, 2000.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil**: trajetória e perspectiva. In: Memória, história e historiografia. Dossiê ensino de história. *Revista Brasileira de História* n° 25/26. Anpuh. Marco Zero. STC-CNPQ-FINEP, 198?.

Documentos consultados:

Constituição Federal do Brasil – 1988

Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 1996

Resolução CEE n° 127/97

Parâmetros Curriculares Nacionais – 1998

Resolução CEB n° 3 de 25 de junho de 1998

Portaria n° 3157 de 16 de abril de 2002