PROFESSORES E PRODUÇÃO DO CURRÍCULO: uma experiência na disciplina de História

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
Tânia Maria F. Braga Garcia

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Resumo

Analisa resultados de investigação de natureza colaborativa cujo objetivo central é compreender as possibilidades e limites da ação docente nas decisões e inovações curriculares. Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa se apóia na perspectiva denominada estruturismo metodológico, ancorada na historiografia sócioestrutural e nas novas sociologias da ação, o que permite compreender, ao mesmo tempo, as ações dos sujeitos na sua relação com a cultura e a sociedade, uma articulação dos níveis macro e micro na análise social, derivada da dialética entre ação e estrutura. Nesta concepção, a pesquisa empírica quantitativa e qualititativa, bem como a análise teórica, buscam um certo tipo de equilíbrio ideal. Os dados foram produzidos num trabalho com um grupo de 30 professores de História de escolas de Ensino Básico, em um Município da Região Metropolitana de Curitiba, Paraná (BR). Acompanhando sucessivas reestruturações curriculares desde 1992, e participando de debates sobre conteúdos e métodos de ensino de História, os professores passaram a compor um grupo de investigação com pesquisadores da Universidade Federal do Paraná em 2004. Em encontros mensais, as propostas curriculares foram avaliadas para compreender como os conhecimentos históricos foram recontextualizados como conteúdos a serem ensinados. A referência principal foi a pesquisa da relação dos alunos com o conhecimento histórico como pressuposto para a determinação do conhecimento a ser ensinado, explicitado no currículo, "texto visível do código disciplinar" e, ainda, confrontado com outros textos visíveis, como os livros didáticos utilizados e os "textos invisíveis", como as ações cotidianas dos professores em suas aulas de História. Entre os principais resultados por parte dos professores, apontam-se: a) a necessidade de preservação de elementos presentes nas propostas curriculares e que correspondem a necessidades atuais do ensino da disciplina; b) a elaboração de princípios que devem ser considerados na construção do currículo; c) a indicação de elementos que devem ser incorporados às propostas curriculares, sejam aqueles que estavam ausentes nas anteriores, sejam os que, estando expressos de alguma forma nos documentos oficiais, ainda não se constituíram efetivamente em elementos presentes nas aulas da História.

Palavras-chave: Educação Histórica; Didática da História; Currículo; Formação continuada;

Abstract

The study analyzes the results of a research of collaborative nature whose main objective was to understand the possibilities and limitations of the teacher´s action in definitions and decisions toward curriculum innovations. From the theoretical-methodological point of view the research is supported in a perspective named methodological structurism, anchored on the social-structural historiography and on the new sociologies of action. In this conception, the empirical quantitative and qualitative research, just as the theoretical analysis, search a certain type of ideal balance. The empirical material was produced from a work developed with 30 History teachers from elementary and high schools located in a suburb of Curitiba, in Paraná, Brazil. Following successive curriculum restructures since 1992, and participating of debates about contents and methods of History teaching, the teachers entered a group of investigation with researchers from the *Universidade Federal do Paraná* in 2004. During monthly meetings the curriculum proposals were evaluated as to understand how the historical knowledge was recontextualised according to the contents to be taught. The main reference was the investigation about the relationship between the students and the historical knowledge as presupposition to the determination of the knowledge to be taught, explicit in the curriculum, "visible text of the disciplinary code", and also confronted with other visible texts, as the teaching books used and the "invisible texts" as the daily actions of the teachers in their History classes. The main results of this process from the teachers, are pointed out: a) the confirmation of the need to preserve elements present in the curriculum proposals that correspond to actual needs to teach the subject; b) to elaborate sources that should be taken in consideration to build the curriculum; c) the indication of elements that should be incorporated to the curriculum proposals, those that were absent earlier or even the ones that are expressed in some way on the official documents and have not effectively constituted present elements in History classes.

Keywords: History education; History teaching; Curriculum; Teacher Continuing education.

Introdução

De forma semelhante ao que vem acontecendo em diferentes países, nas últimas décadas, as escolas brasileiras têm sido envolvidas – com diferentes perspectivas – em reformas curriculares que pretendem reorganizá-las, propondo conjuntos de saberes a serem ensinados[1] aos alunos. Alternativas consideradas inovadoras são tomadas como referência para a organização de materiais cuja finalidade explícita é, boa parte das vezes, orientar as práticas escolares dentro de determinado sistema de ensino.

A partir da última metade da década de 1990, por iniciativa do Ministério de Educação brasileiro, foram produzidos e divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais para os diferentes níveis de ensino, os quais deveriam, de alguma forma, ter repercutido na construção dos planos, projetos, programas das escolas brasileiras. Entretanto, há um certo consenso – e a divulgação de resultados de inúmeras avaliações reafirma com freqüência essa posição – de que há uma distância muito grande entre o que as propostas curriculares sugerem e o que acontece em sala de aula, como efeito da construção das práticas escolares pelos professores.

Assim, uma das grandes questões apontadas hoje, nos debates em torno da problemática do ensino, relaciona-se com as dificuldades dos professores para concretizar, em sala de aula, as renovações do conteúdo e as inovações pedagógicas que são produzidas em diferentes instâncias dos sistemas educativos. Particularmente no caso do ensino de História, afirma-se, em tom de crítica, que os alunos sabem menos do que antes, que não se interessam pelos conhecimentos históricos e que não conseguem alcançar os níveis educacionais desejados.

Nessa perspectiva, as aulas de História enfrentam exigências novas que decorrem da necessidade de novas formas de aprendizagem mais complexas, isto é, mais totalizadoras e integradoras que permitam aos estudantes a aquisição de determinados conhecimentos, não somente no nível cognitivo enquanto "saber histórico", mas também em situações concretas sociais, isto é, esse saber deve ter significado para a sua vida política, social e cotidiana.

Frente a esse contexto, nas escolas, os professores enfrentam novos desafios e inseguranças e, no cotidiano do trabalho escolar, lhes resta pouco tempo para refletir sistematicamente sobre suas experiências. Em geral, suas reflexões estão voltadas predominantemente a questões emergenciais de suas salas de aula. Essa situação inclui, entre as preocupações das pesquisas da Didática da História, uma atenção preferencial ao campo da prática escolar, entendendo que a sala de aula é o cenário onde se culmina o processo de seleção e configuração do conhecimento que se põe à disposição dos alunos.

Dessa forma, aceita-se a idéia de que as normas educacionais oficiais não se incorporam à escola de acordo com sua formulação original, mas que são recebidas e interpretadas dentro de uma ordem institucional existente no espaço escolar, o que significa entre outros tantos, um desafio aos pesquisadores para compreender os processos de apropriação e de produção dos conhecimentos no interior das escolas. Para Rockwell (1995, p. 14), conhecer melhor o processo escolar exige compreendê-lo como "*un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas historicamente, dentro da cual el currículum*

oficial constituye sólo un nivel normativo".

Entendendo, ainda, que o significado do termo currículo é dado pelos próprios contextos em que se insere, incluindo-se o contexto de aula, é possível compreender a importância que as formas de pesquisar "na" sala de aula poderiam ter para as discussões voltadas a reformulações curriculares que os sistemas de ensino vêm realizando ao longo das duas últimas décadas, no Brasil.

Tais reformas têm-se caracterizado por um movimento que toma o currículo como "entidade", corporifica-o como norma e documento, e projeta a possibilidade de que ele se constitua também em gerador de novas práticas, no interior da escola. Desse ponto de vista, pode-se compreender a frustração ou o espanto do dirigente educacional ou do político que, tendo determinado a produção da proposta curricular mais avançada, se obriga a afirmar que, apesar dela, o ensino não vai bem, por que os professores precisam aprender a ensinar dessa forma mais avançada e precisam de "capacitação".

Trata-se de um equívoco que relaciona, de uma forma mecanicista e simplista, os saberes a serem ensinados com os saberes efetivamente ensinados, e que projeta em "cursos de capacitação de professores" a possibilidade de solução dos problemas identificados a partir dos resultados das inúmeras avaliações que constituem, hoje, um sistema de controle e acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas escolas, desde o ensino fundamental até o ensino superior.[2]

Ainda nessa direção, é possível reconhecer o mesmo tipo de equívoco quando se supõe que se pode garantir e avaliar os *saberes aprendidos* pelos alunos a partir do que se estabeleceu como *saberes a serem ensinados* – como se faz nas propostas curriculares – desconsiderando-se o papel importantíssimo de mediador que o professor exerce entre essas duas instâncias da transposição didática e desconhecendo-se a natureza dessa atividade de mediação.

Qual é a função que os professores desempenham na produção do currículo que as escolas colocam efetivamente em ação em um determinando momento de suas histórias? Quais as possibilidades e limites da ação de professores nas definições e decisões e inovações curriculares? Como se entrecruzam as determinações estruturais, as definições dos sistemas e as ações desses sujeitos no espaço escolar.

Essas perguntas têm motivado um conjunto de investigações que vêm sendo realizadas por pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, em colaboração com professores de redes municipais de ensino da Região Metropolitana de Curitiba (Paraná), por meio de projetos nos quais têm sido possível discutir alguns aspectos das relações entre professores e produção do currículo.

Um desses trabalhos refere-se às atividades de ensino, pesquisa e extensão que fazem parte do projeto "Recriando Histórias", desenvolvido nos Municípios de Pinhais e Campina Grande do Sul. Atualmente, vem sendo desenvolvido o projeto de pesquisa "Recriando a História: a construção do método como elemento constitutivo do código disciplinar e as possibilidades da educação histórica", cujos resultados serão apresentados, em parte, neste artigo.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a investigação opta pela perspectiva

denominada estruturismo metodológico (Lloyd, 1995), ancorada na historiografia sócioestrutural e nas novas sociologias da ação, perspectiva essa que permite compreender, ao mesmo tempo, as ações dos sujeitos na sua relação com a cultura e a sociedade, possibilitando a articulação dos níveis macro e micro na análise social, derivada da dialética entre ação e estrutura.

Nesta concepção, a pesquisa empírica quantitativa e qualititativa, bem como a análise teórica, buscam um certo tipo de equilíbrio ideal. O material empírico foi produzido a partir de trabalho desenvolvido com um grupo de 30 professores de História de escolas de Ensino Fundamental e Médio, em Município da Região Metropolitana de Curitiba, Paraná (BR).

Professores de História e produção do currículo: a experiência do grupo de Araucária

O sistema municipal de ensino de Araucária conta com 31 professores de História, atuando em escolas que ofertam ensino de 1ª. a 8ª. Séries. Esses professores, em sua maioria, são formados em História e têm atuado com o ensino dessa disciplina de 5ª. a 8ª. séries da escola fundamental. Desde 1992 esse grupo de professores vem desenvolvendo discussões sobre o ensino de História no município, como parte das atividades que realizam nos encontros que ocorrem em seu horário de permanência – nesse sistema de ensino os professores têm uma carga horária de 4 horas semanais para esse fim, como parte de seu contrato de trabalho.

Como resultado dessas discussões, já foram desenvolvidas diversas experiências de práticas alternativas e foram realizados cursos de extensão em convênio com outras instituições. Entre as atividades realizadas, destaca-se aqui, para as finalidades deste artigo, os debates que foram levados a efeito pelo grupo de professores sobre os conteúdos e os métodos de ensino de História, particularmente no que diz respeito às propostas curriculares já estruturadas pela entidade mantenedora das escolas, a Secretaria de Municipal de Educação de Araucária.

No período compreendido entre os anos de 1992 e 2001, foram feitas quatro reestruturações curriculares, todas elas contando com a participação de representantes do grupo de professores, em atividades conjuntas com consultores indicados pela Secretaria de Educação.

É importante destacar que a década de 1990 foi marcada, no Brasil, por um conjunto de discussões curriculares, incluindo-se aqui a elaboração e divulgação, pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que passaram a se constituir em referência para que Estados e Municípios promovessem debates e reformulações em seus programas de ensino.

A discussão pelo grupo de professores de Araucária, no caso específico da História, pode ser sintetizada no seguinte itinerário:

a) 1992 – PLANO CURRICULAR DE HISTÓRIA: O documento produzido – Plano Curricular – apresentava-se dividido em itens que contemplam os seguintes elementos: 1.

Concepção de história; 2. Pressupostos teóricos: sociedade, cultura, trabalho, noção de tempo, noção de espaço; 3. Encaminhamento metodológico e conteúdos; 4. Avaliação; 5. Bibliografia.

b) 1996 – DIRETRIZES CURRICULARES: documento que revela a preocupação em dar continuidade ao Plano anterior e que foi estruturado com os seguintes elementos: 1. Pressupostos teóricos; 2. Pressupostos metodológicos; 3. Conteúdos; 4. Avaliação da aprendizagem no ensino de História; 5. Referencias Bibliográficas.

c) 2000 – ESTUDO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA: O documento apresenta um estudo preliminar sobre currículo e sobre os currículos anteriores, acrescido de uma proposta de organização dos conteúdos de História de primeira à oitava série do ensino fundamental. Foi registrada também uma discussão sobre papel, fins, objetivos e metas do ensino de História.

d) 2001 – REORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO: Diferentemente dos demais documentos, este foi produzido somente pelos professores, em trabalho realizado durante reuniões em horário de permanência, que resultou em uma lista de conteúdos a serem ensinados.

Pode-se assim situar, de forma sucinta, o movimento que veio sendo feito pelo grupo de professores no sentido de apropriar-se das discussões sobre o ensino de História, buscando estabelecer metas e propostas de inovação nas formas de organizar conteúdos e produzir suas aulas. Associado às propostas de formação continuada por meio de cursos de aperfeiçoamento e assessoramentos que a Secretaria de Educação vem mantendo ao longo desses anos, poder-se-ia afirmar que os processos de debate têm sido democráticos e têm permitido aos professores um certo grau de participação nas decisões sobre o que ensinar e como ensinar História em Araucária.

No entanto, durante o ano de 2003, o grupo de professores sistematizou suas reflexões sobre sua trajetória, apontando um crescente descontentamento com as práticas de sala de aula. Essa insatisfação derivava, principalmente, da constatação do grande desinteresse dos seus alunos pelo conhecimento histórico e das dificuldades em se concretizar, na sala de aula, as propostas curriculares que já haviam sido elaboradas.

No mesmo período, a Secretaria de Educação de Araucária desencadeava um novo processo de reestruturação curricular, criando condições mais objetivas para uma retomada da discussão por parte do grupo de professores de História. Nesse sentido, o grupo procurou contatar pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, momento que se constitui em oportunidade de organizar a discussão e o encaminhamento de suas reflexões.

É necessário destacar aqui um elemento teórico relevante para se compreender o processo descrito. Trata-se de pontuar algumas contribuições para a discussão do sentido que a pesquisa pode ter na formação continuada de professores e as contribuições que ela pode dar para que assumam a função de produtores do conhecimento escolar e, mais particularmente, do currículo. É nessa direção que se encaminham algumas idéias a seguir.

Relações entre professores e pesquisa: algumas contribuições para o debate sobre produção do currículo

A idéia de que o professor deve ser um pesquisador não é nova. Já no início do século XX, a importância de uma abordagem científica dos problemas educativos e da participação dos professores era defendida por pensadores, como Dewey, em grande parte associada às discussões norte-americanas sobre a investigação-ação (Marcelo García, 1995).

Na década de 70, na Inglaterra, em fase de declínio do movimento da investigação-ação, Lawrence Stenhouse e John Elliott, ligados ao CARE (Centre for Applied Research in Education) enfatizam o entendimento do professor como ator político e social, como um investigador, na perspectiva de um profissional autônomo com possibilidades de autodesenvolvimento no trabalho curricular (Stenhouse, 1998). Em conseqüência, os professores são entendidos como parceiros na avaliação de resultados de pesquisas produzidas pelos acadêmicos e no planejamento de investigações, na recolha e análise de dados em suas salas de aula.

A década de 1980 renova a força da investigação-ação especialmente por meio de autores como Schön e Zeichner, que pela idéia de reflexão-na-ação convertem o professor em pesquisador de suas próprias práticas. Acentua-se a importância do reconhecimento de que:

> os professores deveriam desempenhar papéis ativos na formulação dos propósitos e finalidades do seu trabalho (...), de liderança na reforma escolar. (...) de que a produção de novos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem não é propriedade exclusiva dos colégios, universidades ou dos centros de pesquisa e desenvolvimento, (...) de que os professores também possuem teorias, de que podem contribuir com a construção de um conhecimento comum sobre boas práticas de ensino" (Zeichner, 2002, p. 34).

Para a concretização dessas possibilidades, destaca-se a importância de instrumentos como a pesquisa-ação, as revistas científicas, os portfólios, e os estudos de caso, e principalmente a primeira encontra um espaço bastante amplo na pesquisa educacional no Brasil, influência que se estende para a década de 1990, particularmente com a idéia de professor reflexivo, apoiada nas obras de Shön e Zeichner.

Outras questões são acrescentadas aos debates da década de 1990, em outros países e também no Brasil, estendendo-se para os dias de hoje. Particularmente se destaca aqui a linha de "investigação do professor", tomando como referência os trabalhos de Cochran-Smith e Lytle (1993), que definem a investigação feita pelos professores sobre suas práticas como uma pesquisa "sistemática e intencional acerca do ensino, da aprendizagem e da escola", que exige formas específicas de obter informações, documentá-las e registrá-las, como conseqüência de uma ação planejada.

Desse conjunto de referências sucintamente apontadas, extraiu-se um eixo organizador dos projetos desenvolvidos o qual permite entender os professores como produtores de conhecimento sobre o ensino a partir de alguns princípios: a) a colaboração entre grupos como escolas, sistemas de ensino e universidades; b) a centralidade das ações que os professores realizam para planejar e desenvolver suas atividades de ensino; c) e, ainda, a existência de um projeto comum, elaborado de forma colaborativa e no qual se articulam os interesses dos diferentes sujeitos pesquisadores.

Esses princípios possibilitaram, no caso específico dos professores de História de Araucária, a construção de um projeto desenvolvido como parte dos processos de formação continuada, em conjunto com pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, com o objetivo de realizar e debater investigações sobre o ensino e aprendizagem e, ainda., publicizar suas produções sobre o conhecimento escolar.

Nesse contexto, e na direção de entender melhor a relação dos alunos com o conhecimento histórico, professores do grupo participaram do "Seminário Investigar no Ensino de História", ministrado pela professora e pesquisadora Isabel Barca, da Universidade do Minho (Braga) e promovido pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (BR). Nesse seminário, foram indicados elementos para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino baseada na investigação dos conhecimentos prévios dos alunos. Sob a orientação da coordenadora do seminário, os professores realizaram experiências com os seus alunos, as quais serviram de referência para a continuidade das discussões sobre o currículo. Desde o inicio de 2004 os professores estão realizando experiências baseadas nesse método, com o objetivo de levantar elementos para a construção da proposta curricular, particularmente no que se refere aos encaminhamentos metodológicos a serem propostos.

Simultaneamente, em seus encontros, o grupo de professores realizou uma análise das propostas já elaboradas, submetendo-as a uma avaliação, tendo como referência o conceito de código disciplinar. Segundo Cuesta Fernandez (1997), o conceito de "código disciplinar" permite apreender o significado da História como disciplina escolar, analisada no contexto institucional dos sistemas educacionais e, portanto, sofrendo a influência das determinações de poder. Na esteira dos estudos de Williams (1961); Hobsbawn e Ranger (1984) e Goodson (1995; 1997), a construção dos elementos constitutivos das disciplinas escolares e, portanto, a construção do seu "código disciplinar" constituem "invenções sociais", "tradições seletivas" que, como toda tradição, não surgem de repente e permanecem para sempre, mas são construídas e reconstruídas no decurso do tempo.

Nesse sentido, a análise das propostas curriculares não teve como objetivo principal comprovar o grau de adaptação ou avanço entre o desenvolvimento da produção historiográfica e sua aplicação didática, mas procurou-se entender como esse conhecimento foi recontextualizado sob a forma de conteúdo a ser ensinado, explicitado no "texto visível" do código disciplinar, representado pelas próprias propostas curriculares. Ao mesmo tempo, esse "texto visível" era confrontado com outros (como o livro didático adotado na última escolha do Programa Nacional do Livro Didático) e com os "textos invisíveis", ou seja, com a ação cotidiana dos professores, sujeitos sociais protagonistas da vida em sala de aula,

como afirma Cuesta Fernandes (1997).

Sem perder de vista o contexto em que foram produzidas as respectivas propostas curriculares, após o desenvolvimento das análises os professores consideraram importante reter algumas orientações nelas contidas, entre as quais:

- compreender a História como o estudo das sociedades, e estas como o resultado do processo dinâmico instituído no e pelo trabalho humano individual e coletivo, apreendido na sua concretude e complexidade, bem como em suas formas contraditórias, ou seja, na e pela prática social historicamente considerada em tempos e espaços plurais;
- entender que a História é a ciência da mudança, resultado das relações de dominação e resistência em todas as dimensões do social, buscando-se superar as visões reducionistas construídas a partir de determinismos econômicos, políticos ou outros;
- entender que a essência da História é a temporalidade e, por isso, é necessário assumir que, para se compreender o processo histórico, precisa-se analisá-lo à luz do sentido e da importância que ele tem para aqueles que vivem no presente. Isso significa tomar a inserção no presente como orientação para se colocar em questão o passado, particularmente na busca da superação de formas de exploração e dominação do homem pelo homem, procurando-se entender o uso público da História e as responsabilidades que isto acarreta.

Segundo as reflexões dos professores, esses pressupostos que o grupo optou por manter definem alguns elementos para a construção do currículo de História, entre os quais de destacam:

- que o conhecimento histórico a ser ensinado deve superar as formas de organização factuais, lineares e cronológicas, buscando formas de organização temáticas para a proposição dos currículo, dos programas e planos de ensino, as quais permitam recuperar a função crítica do ensino de História, inclusive no conhecimento dos usos que se pode fazer do passado e não para lhe conferir um estatuto de verdade absoluta;
- que a escolha dos temas e conteúdos precisa ser feita a partir de opções que propiciem a compreensão crítica da relação e da inserção dos sujeitos no mundo do trabalho, em diferentes tempos e espaços.

Ao sistematizarem algumas questões já apontadas nas diferentes propostas Curriculares, os professores reafirmaram o seu compromisso em buscar a superação das chamadas concepções tradicionais da História, em que uma das ferramentas principais era a proposição e construção de uma narrativa oficial de um passado histórico a ser compartilhado – a história do nascimento da nação. Reafirmaram, também, a importância de se levar em consideração explicações críticas da macro história dos homens e o desenvolvimento do pensamento histórico nos alunos.

É importante destacar que houve uma concordância entre os membros do grupo de que

as diversas propostas curriculares podiam ser consideradas indiciárias das transformações que ocorreram no campo da historiografia nas últimas décadas do século XX quando, segundo Dosse (2001) o paradigma da História a serviço da nação foi finalmente abandonado, acarretando o surgimento de uma profusão de memórias, além da perda, pelo Estado, do controle sobre o conceito de história como memória nacional, o qual era veiculado pelo conhecimento histórico escolar.

No entanto, o grupo de professores constatou que nos respectivos documentos das propostas curriculares, apesar de estar anunciado, principalmente como princípio metodológico, que "o ensino da História deve partir daquilo que é significativo para a vida do aluno em sociedade, levando-se em consideração o que ele pensa, sabe, com o que se interessa e se preocupa" (Secretaria Municipal de Educação de Araucária, 1996), não se explicitou, em nenhum deles, com ênfase, a centralidade da experiência dos sujeitos como elemento determinante na e da explicação do processo histórico (Thompson, 1981) e, portanto, como pressuposto da seleção, organização e encaminhamento do conhecimento histórico a ser ensinado, ou seja, do currículo.

Assumir esta perspectiva da centralidade do conceito de experiência significa, por exemplo, que a escolha dos temas a serem propostos como conteúdos curriculares deverá levar em consideração o pressuposto da existência das crianças e jovens como categorias socialmente e culturalmente construídas e determinadas, seja como um elemento determinante no ensino de modo geral (Sacristan, 2003), seja especificamente no ensino da História.

Segundo os professores, o fato de não se ter assumido este princípio na construção e desenvolvimento das propostas curriculares pode ser um dos elementos que estão dificultando a concretização de avanços na prática de sala de aula, e ajudaria a explicar, ao menos em parte, o distanciamento percebido por eles mesmos entre os alunos e o conhecimento histórico ensinado.

Tendo-se apropriado de algumas contribuições teórico-metodológicas durante a realização do Seminário de Investigação, os professores deram continuidade aos seus estudos e debates, em conjunto com as pesquisadoras da universidade, buscando alternativas para rearticular suas práticas em torno desses princípios assumidos. Neste momento, o grupo encontra-se em fase de sistematização das experiências que vem realizando em sala de aula, dando continuidade, portanto, às discussões e reflexões constitutivas da produção do currículo, procurando caminhos para a concretização de novos conteúdos e práticas que atendam também às expectativas dos seus alunos.

Considerações finais

Do ponto de vista da pesquisa educacional, deve-se relembrar que quando se intenta conhecer a escola na sua concreção, as investigações chamadas genericamente de etnográficas mostram-se ricas e eficientes (Schmidt e Garcia, 2001), pois permitem ao pesquisador se aproximar dos processos que são construídos no interior desse espaço, como

um movimento local e particular, sem contudo negar a compreensão de que a construção de cada escola se dá num movimento histórico de amplo alcance (Ezpeleta e Rockwell, 1989), e que, portanto, expressa um conjunto de determinações que precisam ser compreendidas.

As investigações qualitativas, realizadas de forma colaborativa, em projetos de longa duração e, ainda, em processos de aproximação entre as universidades e as escolas, assentados sobre algumas condições objetivas essenciais – entre elas a existência de horários de estudo prevista nos contratos de trabalho, a estabilidade dos profissionais na rede de escolas e o espaço para participação conquistado em suas lutas enquanto categoria – podem contribuir para se compreender as formas pelas quais professores articulam e reelaboram práticas e saberes, formas essas que se manifestam cotidianamente em seu trabalho docente.

Tal compreensão, segundo se espera ter apontado a partir deste relato de atividades de investigação realizadas como parte do Projeto "Recriando a História: a construção do método como elemento constitutivo do código disciplinar e as possibilidades da educação histórica", poderia contribuir para transformar os caminhos pelos quais os sistemas têm feito as discussões, avaliações e reformulações curriculares junto às escolas e aos professores que, na maior parte das vezes, têm sido apenas considerados como receptores e reprodutores das idéias e inovações pensadas pelos chamados "especialistas" que estabelecem o que e como ensinar.

As possibilidades estão apontadas, a partir deste caso particular, em direção à função essencial que professores desempenham como produtores do conhecimento escolar, desde que algumas condições sejam dadas e que eles sejam chamados a assumi-la, na perspectiva de tomar seu espaço real de trabalho – a escola e especialmente a sala de aula – como objeto de investigação empírica e conceitual.

Notas

[1] A expressão é tomada de Chevallard (2000)

[2] A referência, aqui, é feita aos processos de avaliação da escola, com olhar "de fora para dentro", e que constituem hoje um sistema nacional de avaliação que inclui, entre outros: ANEB, Prova Brasil, ENEM, ENADE, só para citar os nacionais. Alguns Estados e Municípios – caso de São Paulo, por exemplo - têm criado outros sistemas específicos.

Referências

BARCA, Isabel (org.) (2001) *Perspectivas em educação histórica*. Braga. Univ. do Minho.

CHEVALLARD, Yves (2000) La transposicion didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique,

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Inside/outside (1993) Teacher research and knowledge. Chicago: Teacher College Press.

CUESRA Fernández, Raimundo (1997). Sociogenesis de una disciplina escolar: la Historia. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

DOCE, François (2001) A história à prova do tempo. Da história em migalhas ao resgate do sentido. São Paulo: Unesp.

EZPELETA , J.; ROCKWELL, E. (1989) *Pesquisa participante*. Trad. Francisco S. de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez: Editores Associados.

GOODSON, I. F. (1995) *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes.

_____. (1997) *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.

HOBSBAWN, E. RANGER, T. (1984) *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LLOYD, C. (1995) *As estruturas da História.* Rio de Janeiro: Zahar.

MARCELO GARCIA, Carlos (1995) *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

ROCKWELL, Elsie (1995) De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In ROCKWELL, Elsie (coord) *La escuela cotidiana*. Mexico, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

SACRISTAN, J. Gimeno (2003) *El alumno como invención.* Madrid: Morata.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. (2001) Discutindo o currículo "por dentro": contribuições da pesquisa etnográfica. *Educar em Revista*. Curitiba : Editora da UFPR, nº 17, pp. 139-149.

SECRETARIA MUNICIPAL de Educação de ARAUCÁRIA/PR (2001) *Reorganização dos conteúdos.*

_____. (2000) *Estudo do currículo. História.*

_____. (1996) *Diretrizes curriculares. História*.

_____. (1992) *Plano Curricular de História.*

STENHOUSE (1998) Lawrence. *La imvestigación como base de la enseñanza.* Madrid: Ediciones Morata.

THOMPSON, E (1981) *A miséria da teoria.* Rio de Janeiro: Zahar.

WILLIAMS, Raymond (1961) *The long Revolution*. London: Chatto&Windus.

ZEICHER, Kenneth (1993) *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.

Correspondência

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, professora do Departamento Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná, Brasil.
E-mail: schmidt@qualityware.com.br

Tânia Maria F. Braga Garcia, professora do Departamento Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná, Brasil.
E-mail: taniabraga@terra.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.