

# Entre prescrito e o vivido: o ensino de história na cidade de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil na década de 1990<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta resultados de uma investigação que teve como objetivo analisar as relações entre os currículos prescritos e em ação no ensino de História nas escolas públicas da cidade de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, durante a década de 1990. A metodologia da pesquisa privilegiou fontes escritas como leis, currículos, diários de classe, e fontes orais – entrevistas temáticas com professores de História. Os resultados constatarem tensões, aproximações e distanciamentos nas relações entre os sujeitos, os saberes e as práticas educativas em História.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículos. Ensino de História. Práticas educativas.

**Selva Guimarães Fonseca**

Professora Associada I da Faced/UFU  
selva@ufu.br

**Edinalva Padre Aguiar**

Professora da rede pública do estado da Bahia  
dinaguiar@hotmail.com

(1) O artigo é fruto da pesquisa coordenada pela Professora Selva G. Fonseca, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq no grupo: Formação Docente e Práticas de Ensino de História que resultou na dissertação de mestrado intitulada Currículo e ensino de História: entre o prescrito e o vivido. Vitória da Conquista - BA, Brasil (1993/2000), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

## Introdução

Este artigo apresenta resultados de uma investigação que teve como objetivo analisar as relações entre os currículos prescritos e em ação no ensino de História nas escolas públicas da cidade de Vitória da Conquista, no Estado brasileiro da Bahia, durante a década de 1990.

A metodologia da pesquisa privilegiou fontes escritas como leis, currículos, diários de classe, e fontes orais – entrevistas temáticas com professores de História. Foram entrevistados oito professores/as que atuaram nesse nível de ensino na cidade de Vitória da Conquista, durante a década em foco. A condução das entrevistas se inspirou nos aportes da metodologia da História Oral Temática. Analisamos também diários de classe de oito escolas da rede estadual, localizadas no município. Todos os entrevistados/as concordaram em ter seus nomes e narrativas divulgadas. Em função disso, não foi necessário valer-nos do critério de invisibilidade da identidade dos sujeitos; os nomes utilizados são, portanto, reais.

Procuramos compreender, pela análise das fontes em diálogo com a literatura da área, as relações entre as diversas dimensões de produção e reprodução dos saberes e práticas pedagógicas dos professores/as de História. Algumas questões abordadas neste artigo motivaram a investigação, como por exemplo: de acordo

com os programas curriculares o que deveria ser ensinado? De acordo com os diários de classe, o que efetivamente era ensinado? Que concepções os/as docentes têm sobre os currículos prescritos e praticados no ensino de História? Que concepções têm sobre o ofício, o fazer cotidiano e o papel do ensino de História?

Essas indagações relacionam-se, fortemente, com a escolha do currículo de História. As prescrições oficiais atendem às expectativas dos professores e professoras, dos alunos e alunas? Elas os motivam ou fazem com que eles/as procedam a novas escolhas, partindo daquilo que lhes desperta interesse? A sala de aula constitui, na visão dos narradores, um campo aberto de possibilidades?

Ao registrarmos as vozes dos professores/as, inspiramo-nos no conceito de narrativa de Walter Benjamin. A narração afirma “[...] não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório”. (BENJAMIN, 1994, p. 205). Segundo o autor, a narrativa é um fazer artesanal, assim, à medida que narram, os professores(as) vão re-construindo um pensar sobre o fazer e o ser docente.

O campo de estudos da área do currículo tem-se aprofundado de forma substantiva no âmbito internacional, como por exemplo, as pesquisas de Apple, 1979, 1984; Goodson 2001, Popekewitz, 1987; Shulman, 1987, Stenhouse, 1975, dentre outros. No Brasil há vários estudos e publicações, destacando-se os debates produzidos no Grupo de Trabalho – GT de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Nesse estudo, concebemos currículo como uma construção, um campo de lutas, um processo, uma “invenção da tradição”, conforme define Goodson relendo Hobsbawn: “O currículo é exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é, porém, como acontece em toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se [sic] construir e reconstruir”. (GOODSON, 2001, p.27). Assim, na construção social do currículo há dois níveis de elaboração que se complementam, conflitam-se, relacionam-se em um terreno sujeito a modificações, a transformações: o nível pré-ativo, o escrito, o prescrito, fonte documental e o ativo, o vivido, o praticado em sala de aula.

Essa investigação se debruçou sobre os conflitos, as interfaces entre seleção curricular, a didatização e o processo ensino-apren-

dizagem. Fez-se necessário, nessa análise, repensar de alguma forma o processo de didatização, uma vez que “[...] à exposição didática, à diferença da exposição teórica, deve levar em conta não apenas o estado do conhecimento, mas, também, o estado do conhecente [...]”. (FORQUIN, 1992, p. 33)

Essa escolha e as demais são, fortemente, mediadas pela subjetividade pessoal e social dos docentes, suas ideologias, seus interesses, visões de mundo, seus saberes e suas representações. Antes de entrarmos na discussão dos currículos, é necessário situarmos o local, o contexto e o espaço geográfico da cidade de onde falamos.

## Mapeando o cenário

O município de Vitória da Conquista localiza-se, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na microrregião geográfica do Planalto da Conquista e mesorregião Centro-Sul baiano; ocupa uma área total de 3.204 km<sup>2</sup>, incluindo 11 distritos e dista 512 km de Salvador por via rodoviária. A população estimada para 2004 era de 281.684 mil habitantes.

A cidade teve a pecuária como motor inicial de seu desenvolvimento econômico. Após a abertura da estrada Rio-Bahia, na década de 1940, desenvolveram-se também o comércio, a prestação de serviços e a agricultura. No ano de 2005, possuía mais de 300 estabelecimentos de ensino nos níveis fundamental e médio – sendo um federal, com cursos técnicos de nível médio – uma universidade estadual e três faculdades privadas.

De acordo com Maria Aparecida de Sousa (2001, p. 108), o processo de ocupação da região começou em fins do século XVIII com o capitão-mor João Gonçalves da Costa, integrante da bandeira do mestre-de-campo João da Silva Guimarães. Está ligado à expansão colonizadora portuguesa e à busca de ouro, uma vez que as regiões auríferas das Gerais e Rio de Contas já começavam a dar indícios de esgotamento. Ainda, segundo a autora, “as primeiras referências do arraial da Conquista, no final do século XVIII, falam da existência de um pequeno povoado onde moravam mais de 60 pessoas, entre índios aculturados e escravos [...]”. (SOUSA, 2001, p. 164). A denominação Conquista representa uma alusão à vitória obtida pelos colonizadores frente aos embates ocorridos entre estes e as tribos Ymboré (ou Aimoré), Pataxó e

Kamakã (ou Mongoió), primitivos grupos habitantes da região que lutaram tenazmente para garantir a posse de suas terras. No ano de 1840, o então arraial da Conquista foi elevado à condição de Vila e Freguesia, passando a chamar-se Imperial Vila da Victoria. Em 1891, ascendeu à categoria de cidade, recebendo a denominação de Conquista, sendo seu nome, finalmente, modificado para Vitória da Conquista no ano de 1943.

## Educação e ensino em Vitória da Conquista

A primeira unidade de ensino de nível médio instalada no município foi a Escola Normal, inaugurada em 20 de março de 1952. Antes disso, a cidade dispunha de algumas poucas escolas de “primeiras letras” e uma de nível ginásial, que, atualmente, corresponde às últimas quatro séries do ensino fundamental, no chamado Ginásio de Conquista, popularmente conhecido como Ginásio do Padre, por ter sido o Padre Luiz Soares Palmeira seu diretor durante longos anos. Tratava-se de uma instituição de ensino particular, que admitia alunos de baixa renda mediante a concessão de bolsas. As pessoas mais abastadas e que desejassem que seus filhos cursassem o colegial (hoje ensino médio) e a universidade encaminhavam-nos para outros centros, especialmente Salvador (capital do Estado) e Teófilo Otoni (cidade localizada no norte do Estado de Minas Gerais).

Segundo Geisa Flores Mendes<sup>2</sup>, a implantação da Escola Normal – cuja denominação passou a ser, a partir de 1956, Instituto de Educação Euclides Dantas, em homenagem a este professor – representou na memória local um processo de modernização, de ruptura com o passado “arcaico”. Em virtude da falta de licenciados, a maioria de seus docentes era médicos, engenheiros, advogados.

Essa realidade não se alterou até os anos de 1970, quando foi implantada no município a Faculdade de Formação de Professores, que contava, inicialmente, com o curso de Letras de curta duração e, em seguida, o curso de Estudos Sociais e Ciências. Essa faculdade tornou-se a Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), em 25 de agosto de 1981, posteriormente denominada Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e funciona em três *campi*, contando com um total de 35 cursos entre licenciaturas e bacharelados.

(2) Mesa-redonda: A História da Educação em Vitória da Conquista. Museu Regional de Vitória da Conquista/Uesb, 15 set. 2001. Gravado em fita k-7.

A Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED), legalmente responsável por “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade o ensino fundamental” (LDB 9.394/96, Título IV Da Organização da Educação Nacional, Art. 11, Inciso V), mantinha sob sua responsabilidade, durante o ano de 2004, um total de 202 escolas de ensino fundamental e oito creches, entre sede e distritos. O número de matrículas na rede municipal, naquele ano, foi de 40.094 alunos. De acordo com dados levantados junto àquela Secretaria, todos os professores e professoras que ministram o ensino de História são licenciados na disciplina, perfazendo um número total de 60 docentes. O piso salarial, em 2004, por 20 horas/aula semanais era de R\$ 430,00<sup>3</sup>.

(3) Dados levantados junto a Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Vitória da Conquista (SMED), durante o ano de 2004.

Os representantes da SMED, juntamente com os professores/as da rede municipal, elaboraram, no ano de 2004, um “plano de curso” de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, para a disciplina História. Trata-se de um elenco de assuntos a serem trabalhados, sem contar com qualquer referência teórica, seja do campo da Pedagogia ou da historiografia. Nesse plano, observamos que o ensino de História está organizado por fatos e em uma cronologia linear. Inicia-se com a Pré-História e vai até o Golpe Militar de 1964, ocorrido no Brasil. É possível constatar que a história européia ocupa a maior parte do currículo. O livro didático adotado no mesmo ano para todas as séries trazia o suplemento “manual do professor”. Faz parte da coleção *Nova História Crítica*, de autoria de Mário Furley Schmidt, da editora Nova Geração, adquirido pelo Governo Federal por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O documento “plano de curso” contém os *procedimentos metodológicos* a serem adotados pelos professores/as que, no entanto, confundem-se com recursos didáticos.

Nesse plano, espera-se que sejam adquiridas, por parte dos alunos/as, habilidades e competências, diferenciadas por série e que se relacionam aos conteúdos a serem ministrados. As habilidades e competências indicam objetivos a serem alcançados. Uma outra questão observada é que não há indicação bibliográfica que possa subsidiar o professor/a em seus estudos e práticas pedagógicas.

Em relação à responsabilidade do Estado, a 20<sup>a</sup> Diretoria Regional de Educação – Direc-20, órgão representativo da Secretaria Estadual da Educação junto aos municípios, tem sob sua jurisdição sete deles, somando um total de 72 escolas nos níveis

fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série) e médio, sendo que 38 desse total se localizam em Vitória da Conquista e, em 16 dessas unidades escolares, funciona o nível médio de ensino. Em 2005, foram matriculados 36.507 alunos na rede estadual. Desse total, o ensino médio era responsável pelo maior percentual com 16.586 matrículas<sup>4</sup>.

(4) Dados levantados junto a Diretoria Regional de Ensino (Direc-20).

O número de professores/as da rede estadual que atuava no município era de 1.402; desse total, 363 possuem formação em nível médio, e 1.039, em nível superior. Os/as docentes da disciplina História somavam 92 e, de acordo com o Setor de Cadastro da Direc-20, são todos/as licenciados na disciplina. Entretanto, foi possível constatar que algumas escolas contratavam, em caráter temporário, profissionais com outras habilitações, inclusive bacharéis, especialmente para o ensino de História, Geografia e Artes, disciplinas consideradas por um grande número de gestores/as, “fáceis” de serem ministradas, “decorebas”, leia-se de menor importância<sup>5</sup>.

(5) Dados relativos à contratação e à existência de professores de outras licenciaturas ministrando aulas de História foram encontrados durante a pesquisa de Doutorado realizada por Carlos Augusto L. Ferreira (2004, p. 215), em outras cinco cidades baianas. De acordo com essa pesquisa, em 1999 o número de contratados pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), era de 6.100 em todo o Estado. O que, segundo sua opinião, acaba por comprometer a qualidade do ensino e enfraquecer a organização dos professores.

Cabe lembrar que, desde 1971, a LDB autorizava a regência de classe no nível médio somente a profissionais licenciados na disciplina ou “habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizado em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho”. (BRASIL, Parágrafo Único, “c”, do Art. 77 da LDB 5.692/71). Salvo o caso de haver pouca oferta de licenciados, poderiam lecionar profissionais formados em outros cursos superiores, atendendo, porém, ao pré-requisito de serem “[...] registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins onde se incluía a formação pedagógica [...]”. (Art. 78). A carência de professores licenciados – particularmente em História – não faz parte da realidade na região Sudoeste baiana, uma vez que, desde o ano de 1985<sup>6</sup>, funciona na UESB, *campus* de Vitória da Conquista, o curso de Licenciatura em História<sup>7</sup>, que tem habilitado docentes em número suficiente para atender a demanda da disciplina.

(6) Embora tenha começado a funcionar no segundo semestre desse ano, a primeira colação de grau só ocorreu no ano de 1992 quando o curso foi reconhecido pela Portaria nº. 1.070 de 14 de julho daquele ano.

(7) Inicialmente o curso era oferecido somente no turno noturno. Desde o ano de 1998, passou a ser também ministrado no turno vespertino, aumentando, assim, o atendimento à demanda local e regional.

O regime de trabalho dos professores e professoras da rede pública estadual é disciplinado pelo Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia (Lei nº. 8.261 de 29 de maio de 2002). Quanto à definição de cargos e salários, a categoria está dividida em quatro níveis e cinco classes que vão de “A” a “F”, ocorrendo variação salarial entre eles<sup>8</sup>.

(8) De acordo com o Diário Oficial do Estado, de 14 de setembro de

Seguindo as prescrições nacionais, o currículo do ensino médio na Bahia em 2004 possuía uma base nacional comum e uma parte diversificada (LDB 9.394/96, Art. 26). Conforme determinação dessa lei, a disciplina História deve responsabilizar-se pelo estudo “[...] da realidade social e política, especialmente do Brasil”. (Art. 26, § 1º). Em relação ao conteúdo, “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e européia”. (Art. 26, § 4º).

Ocorre, entretanto, que a carga horária da disciplina no nível médio na Bahia era de apenas duas horas/aulas semanais, sendo 50 minutos (no turno noturno menor ainda, cerca de 40 minutos) o tempo de cada aula. Além do currículo a ser tratado nesse tempo, os minutos têm que ser divididos entre diversas situações que, muitas vezes, comprometem sobremaneira o tempo do processo de ensino e aprendizagem, tais como a enorme lista de chamada, os reiterados pedidos de silêncio, as tentativas de ganhar a atenção da turma e a necessidade de construir um ambiente adequado ao desenvolvimento da aula.

Devemos chamar a atenção ainda para o fato de a carga horária de História ser menor se comparada a de outras disciplinas como, por exemplo, Matemática e Língua Portuguesa que contam com quatro horas/aulas por semana. O reduzido número de aulas da disciplina é herança da Reforma de 1º e 2º graus, promovida pela Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, período em que o ensino de História teve que se adequar à Doutrina de Segurança Nacional. Embora essa questão, na década de 1990, ter sido prerrogativa das escolas<sup>9</sup>, no Estado da Bahia essa discussão não foi realizada, mantendo a hierarquização das disciplinas e a desvalorização das humanidades<sup>10</sup>, pois o mesmo fato ocorre com o ensino de Geografia, Sociologia e Filosofia, sendo as duas últimas ainda mais prejudicadas, uma vez que eram ministradas, apenas, em uma das séries do ensino médio e contam apenas com uma hora/aula semanal. Em geral, as disciplinas Sociologia e Filosofia eram ministradas por profissionais sem a devida formação; constavam do currículo para cumprirem uma obrigatoriedade legal e serviam, quase sempre, para complementação de carga horária do professor/a. Isso gerava distorções no ensino dessas disciplinas, que tinham sua importância minimizada.

2004, o piso salarial para uma carga horária de 20 horas/aulas semanais, correspondente ao nível I, classe A, era R\$ 277,36, enquanto o nível IV da mesma classe percebia uma remuneração de R\$ 489,01.

(9) A partir de sua missão e meta estabelecidas no Projeto Pedagógico Escolar, as unidades de ensino têm relativa autonomia para realizarem a distribuição de carga horária, desde que respeitem o percentual de 75% para o núcleo comum e 25% para a parte diversificada.

(10) Essa hierarquização foi estabelecida pela Resolução nº. 06/86 do Conselho Federal de Educação (CFE), que, em seu Art. 7º, estabelece: “Dar-se-á no currículo, especial relevo ao ensino de Português e de Matemática de modo a assegurar-se sua presença em todos os períodos letivos.”

Ainda que a prioridade da profissionalização prevista na LDB 5.692/71 tenha sido alterada pelo Art. 4º da Lei nº. 7044 de 18 de outubro de 1982, muitas escolas da cidade que optaram pela formação geral, ainda viviam a dualidade entre esse tipo de formação e a profissionalizante. Isso pode ser repensado mediante a elaboração, por parte da comunidade escolar, de um Projeto Pedagógico, permanentemente revisto e avaliado. A própria Secretaria da Educação da Bahia reconhece a importância da Unidade Escolar definir seus objetivos e intenções ao afirmar que “é através do Projeto Pedagógico que a escola saberá com clareza para aonde vai, como caminhar e por que vai nesta ou naquela direção, pois a função, a razão de existir da Escola deve estar espelhada no Projeto de tal forma que qualquer pessoa alheia à Escola, ao lê-lo, entenda o que propõe a Unidade Escolar.” (BAHIA, 1998, p. 10)

Como é consenso no meio educacional, nenhum projeto pedagógico pode ter sucesso se não for acompanhado de outros elementos/suportes. No caso brasileiro, especialmente no Estado da Bahia, é necessário o aumento de verbas, a valorização profissional dos/as docentes por meio de salários dignos, diminuição da carga horária, melhores condições de trabalho, formação inicial e continuada de qualidade, adequados recursos didático-pedagógicos e autonomia da escola tanto na elaboração do seu projeto quanto na gestão e aplicação das verbas. O sistema escolar público na cidade, no período investigado, carecia de muitas dessas condições de possibilidades.

## Currículos prescritos e ensino de História no estado da Bahia

Os currículos e o ensino de História no Estado da Bahia constituíram-se objeto de análise em algumas investigações. Segundo Ferreira (2004), o ensino de História praticado nas escolas baianas, em geral, não oferece aos alunos condições de perceberem a relação entre o tempo presente e os acontecimentos ocorridos no passado. Isso acontece, de acordo com o autor, pela relação direta com a cronologia linear que organiza os conteúdos a serem ensinados.

Tourinho (2003, f. 21) interroga: “Como possibilitar que um aluno de escola pública “viaje” da Salvador do século XXI para a Lisboa do século XVI e isto tenha sentido em sua vida atual? Como



possibilitar que ele chegue próximo de acontecimentos como a Revolução dos Alfaiates, a Sabinada, a Revolta dos Malês que, apesar de estarem tão perto espacialmente, estão tão distantes dele?”

Tentando desvelar os “inventos e contratempos” que ocorrem no cotidiano da sala de aula, Tourinho revela, por meio do memorial de estágio de um dos seus alunos, a imagem que os/as discentes de uma escola pública de Salvador têm da disciplina História, que, embora considerada importante, é ainda vista somente como estudo do passado.

Na tentativa de superar o distanciamento imposto por algumas práticas pedagógicas mediadas pelo currículo e possibilitar que o aluno/a da educação básica se aproxime de sua própria historicidade, Antonieta Tourinho (2003, f. 208) propõe “[...] concepções pedagógicas, que não hierarquizando os saberes, incentivem a produção do conhecimento nas escolas e concepções historiográficas que, acolhendo o homem comum e o seu cotidiano na história da humanidade, dêem espaço à inclusão do universo do aluno no processo de ensino e aprendizagem em História”.

Uma dessas formas de aproximação entre aluno/a e currículo é constatada pela autora ao tratar dos chamados “heróis” ou figuras emblemáticas consagradas pela historiografia tradicional. O ensino de História na Bahia, aos poucos, tem dado lugar a outros personagens, cuja relação com os grupos sociais, geralmente excluídos do currículo, passam a integrá-lo. Um exemplo disso é a figura de Zumbi dos Palmares, um dos líderes na luta contra a escravidão que passou a ocupar um espaço nos saberes escolares, onde por muitos anos figurou a imagem da Princesa Isabel, considerada como “redentora” dos escravos. No caso específico da Bahia, a autora afirma que alguns nomes de pessoas envolvidas em movimentos de cunho estadual, como a Balaiada, a Sabinada, a Revolta dos Alfaiates e a Revolta dos Malês, embora não tenham a popularidade de Tiradentes, já não soam tão distantes aos ouvidos dos alunos/as das escolas públicas baianas.

Fatos históricos relativos ao Estado da Bahia também ganharam importância nos currículos. A “Conjuração Baiana”, por exemplo, passou a ter tanto destaque quanto a “Conjuração Mineira”. Queremos chamar a atenção que não se trata de uma simples mudança na seleção dos conteúdos e, sim, de abordagens. O que destacamos é a valorização de fatos históricos e personagens representativos de grupos sociais, sobre os quais os currículos de

História prescritos silenciaram de maneira contumaz durante várias décadas do século XX.

Outro fator salientado por Tourinho (2003, f. 234) é o de que “essas inovações no ensino de História na educação básica acompanham, lentamente, muitas vezes, aos tropeços, as inovações historiográficas que vêm teorizando e pesquisando sobre histórias do cotidiano”. A nosso ver, essa afirmação revela a existência, em diferentes realidades brasileiras, de um descompasso entre o tempo da produção acadêmica, da produção do material didático e aquele vivido na escola.

Uma outra mudança é identificada na pesquisa realizada por Pinheiro (2004). Ao analisar as narrativas de dois professores, atuantes em diferentes escolas públicas da cidade de Salvador, ele constata a defesa do direito à diversidade e alteridade, contrariamente ao que acontecia com os interesses vinculados ao ensino de História desde o século XIX e meados do século XX, qual seja, o de formar uma identidade nacional comum. Segundo o autor, tanto a postura de um quanto de outro:

[...] em vez de incentivar o culto e a mitificação dos homens que supostamente fizeram a história, acredita que o saber histórico deve colaborar na formação de um sujeito crítico de seu tempo e partidário da pluralidade cultural. Ao defender essa formação, o professor apresenta, do ponto de vista político e cultural, objetivos mais próximos dos ideais do ensino de história contemporâneo. (PINHEIRO, 2004, f. 55).

Ainda de acordo com o autor, algumas mudanças curriculares e metodológicas propostas, a partir das décadas de 1980 e 1990, já foram incorporadas, ao menos parcialmente, pelos professores/as de História do Estado da Bahia. No entanto, para ele, apesar das transformações pelas quais essa disciplina vem passando nos últimos anos, seja em seus aspectos epistemológicos, seja na cultura escolar, seus agentes ainda não atentaram para a importância da linguagem como mediadora desse processo. Não se trata de análise de discurso, e sim do vazio e do silenciamento que existe frente à problematização relativa à episteme-linguagem-ensino de história, conforme suas próprias palavras. (PINHEIRO, 2004, f. 81). Esse é mais um desafio posto e a ser enfrentado pelo professor/a de História.

## Currículo vivido (?): o que dizem os diários de classe

No processo de investigação realizamos o levantamento e análise dos diários de classe em quatro unidades escolares que ofereciam o ensino médio durante a década de 1990<sup>11</sup>. O trabalho com os diários nos possibilitou mapear os conteúdos selecionados para esse nível de ensino.

Durante a década em foco, o ensino médio era ministrado no município em oito escolas da rede estadual<sup>12</sup>. Apesar de desobrigadas a oferecer formação profissionalizante desde 1982, conforme Art. 4º da Lei nº. 7044 de 18 de outubro daquele ano, as unidades escolares da rede estadual local continuaram a manter esse tipo de ensino, passando a adotar a formação geral somente a partir de 1997. Os cursos ministrados nas oito escolas compreendiam: Magistério, Técnico em Contabilidade, Auxiliar de Escritório, Técnico em Agropecuária e Auxiliar de Enfermagem.

Em razão da permanência dos cursos profissionalizantes, o maior espaço na matriz curricular era destinado às disciplinas voltadas para a formação técnica. A disciplina História apenas figurava na série inicial do ensino médio. Em função disso, a maior parte do conteúdo analisado nos diários de classe diz respeito à 1ª série do ensino médio.

Por serem registros históricos, representações dos professor/as, optamos por incluir o diário de classe como fonte de consulta e análise, na busca de compreender as ações no cotidiano da escola e, mais precisamente, o vivido da sala de aula. Embora tenhamos o entendimento que se trata de um registro formal, logo é possível que alguns dos conteúdos, neles assinalados, não tenham sido abordados na prática de ensino.

O possível distanciamento e aproximação entre o vivido na sala de aula e o registrado no diário ficou evidente na voz da professora Maria do Carmo, que demonstrou haver, de fato, um “território de disputa” entre o currículo institucionalizado e o vivenciado na sala de aula. Ao relatar as possibilidades de mudança do currículo vivido e o envolvimento dos/as docentes em um processo educacional complexo, ela dá o seguinte exemplo: “Eu tenho uma caderneta de uma disciplina que sou obrigada a trabalhar para completar minha carga horária. E para satisfazer o oficial, eu vou ter que assinar um determinado conteúdo”. Entretanto, o conteúdo lançado no diário de classe não corresponde

(11) O levantamento dos diários de classe foi realizado nas seguintes unidades escolares: Centro Integrado de Educação Navarro de Brito; Colégio Estadual Adélia Teixeira; Colégio Estadual Eraldo Tinoco, e Escola Agrotécnica Sérgio de Carvalho.

(12) As escolas que contavam com o ensino médio eram: Instituto de Educação Euclides Dantas (Escola Normal); Centro Integrado de Educação Navarro de Brito; Colégio Estadual Adélia Teixeira; Colégio Estadual Abdias Menezes; Colégio Estadual Polivalente; Colégio Estadual Vilas Boas Moreira; Colégio Estadual Eraldo Tinoco, e Escola Agrotécnica Sérgio de Carvalho.

ao que foi ministrado pela professora, que se nega a abordar assuntos que não sejam pertinentes a sua área de formação, subvertendo o que dita o currículo oficial. Para Nunes (2002, p. 38), atitudes como essas representam uma rebeldia tácita, que faz com que o/a docente faça, mas faça do “seu jeito”.

Na análise dos diários, constatamos que predominava a história cronológica linear, tradicionalmente aplicada ao ensino de História. Ao contrário do que previam as “sugestões curriculares” da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), nos anos de 1990, nas quais a maior parte do conteúdo contemplava a história européia, a abordagem sobre a História do Brasil se destacava e aparecia, na maioria dos registros, a partir da Crise do Feudalismo, da Expansão Marítima e da consolidação do modelo capitalista de produção. Os aspectos políticos eram os mais tratados, desde a constituição do Governo Geral até os primeiros governos pós-1964. Em alguns casos, a História do Brasil era articulada à História Geral da Europa.

As alterações do currículo, expressas na prática pedagógica e registradas nos diários de classe, demonstram ser resultantes de combinações complexas – algumas vezes divergentes e contraditórias – que devem ser analisadas não como algo estático, mas em uma dinamicidade que se transmuta e se constrói no vivido. E, embora sofra limitações pelas prescrições dos programas e livros didáticos, pelas condições reais da sala de aula, essas alterações explicitam uma margem de autonomia do/a docente na prática curricular.

Aparecem nos diários temas relacionados à Antiguidade, especialmente à história clássica européia, com destaque para Grécia e Roma. A Idade Moderna, quase sempre, era tratada a partir do processo de “descoberta” e ocupação do Brasil, aparentemente, numa relação causal, conforme preconizava a sugestão curricular oficial.

Também referendando a prescrição curricular do Estado, não identificamos nenhum registro de assuntos que contemplassem a história local. Quanto à história regional, aparece, apenas, duas vezes nos assuntos intitulados “ocupação do Nordeste” e “ocupação e desenvolvimento da cidade do Salvador”. Podemos inferir que talvez isso ocorresse por falta de material didático que tratasse do tema, uma vez que os livros didáticos, principal fonte de seleção do professor(a), eram produzidos em sua maior parte no

Sul e Sudeste do País, e não contemplavam a história regional, especialmente do Nordeste, uma vez que apresentavam os fatos em uma perspectiva mais global.

A América Latina, segundo os registros, poucas vezes, foi abordada e, na maior parte delas, apenas no tocante ao processo de independência das colônias espanholas. Essa ausência ou silêncio revela uma aproximação com o currículo oficial que pouco espaço dava à história latino-americana.

Destoando dos demais diários de classe, identificamos em um deles abordagens conceituais. Antes de entrar em “conteúdos históricos” propriamente ditos, aparecem registros de discussão dos conceitos de sociedade, economia, política, cultura, modo de produção, estrutura, conjuntura, sistema e representação.

Em alguns diários aparecem as questões “O que é História” e “Por que estudar História”, revelando a preocupação do/a docente em discutir a disciplina e seus fundamentos, possivelmente numa tentativa de despertar no aluno/a sua valorização, ao mesmo tempo em que procura dar sentido ao seu estudo.

Embora apareçam poucas vezes, outros temas foram abordados, tais como o racismo, decorrente da escravidão, a organização do movimento negro, as lutas de trabalhadores, a violência contra a mulher, as desigualdades sociais, a educação, o inchaço das cidades, temas que, até aquele momento, ainda eram pouco abordados pela historiografia e não eram tratados com ênfase nos livros didáticos.

Em dois dos diários analisados são relatados os mesmos assuntos em duas séries diferentes. Terá havido, de fato, repetição dos conteúdos, ou equívoco ao fazer-se o lançamento? Ou conforme Sacristán (2000, p. 175):

[...] o professor se dedica em suas classes mais a uns que a outros, obriga a realizar umas atividades e não outras em função da valorização e opções pessoais que ele toma: comodidade pessoal, condições da aula, percepção de necessidades nos alunos de reforçar mais umas tarefas e aprendizagens do que outras etc.

São questões que demonstram como o currículo prescrito pode e é modificado pelo sujeito que conduz o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Em alguns casos, a abordagem

do conteúdo é iniciada a partir da Antigüidade Ocidental e Oriental e chega até o Brasil atual. Questionamos: como o/a docente conseguiu ministrar assuntos variados dentro de uma cronologia tão extensa, em um único ano letivo, ainda mais se considerarmos que as aulas de História eram ministradas em apenas dois horários semanais? O registro de classe como todo documento histórico revela omissões, ênfases, *o não dito*.

O ano de 2000 foi consagrado às “comemorações” pelos 500 anos do “descobrimento” do Brasil. Vários diários evidenciaram uma suspensão temporária dos conteúdos que vinham sendo abordados, para a organização e apresentação de trabalhos e discussões concernentes ao tema. Isso evidencia a flexibilização e adequação que o currículo vivido possibilita e re-cria no interior das escolas.

É preciso considerar que os diários não podem ser analisados como elementos isolados, uma vez que servem como registro do currículo, expresso na prática pedagógica que por sua vez é:

[...] algo fluido, fugaz, difícil de apreender em coordenadas simples e, além disso, complexa enquanto nela se expressam múltiplos determinantes, idéias, valores e usos pedagógicos. A pretensão de compreender os processos de ensino, com certo rigor, implica mergulhar nos elementos diversos que se entrecruzam e interagem nessa prática tão complexa. (SACRISTÁN, 2000, p. 202).

A variedade de assuntos desenvolvidos, o fato de na mesma série e escola serem ministrados conteúdos tão distintos, a repetição de assuntos, em séries diferentes, possibilitaram-nos perceber que as sugestões curriculares da SEC-BA, durante a década de 1990, não eram seguidas ou, ao menos, não eram seguidas na sua totalidade. Há, explicitamente, um movimento tenso de deslocamento entre as duas dimensões curriculares, produzidas pelos diferentes sujeitos históricos. Demonstram, ainda, que não havia uma interlocução entre os/as docentes, ficando a seleção e organização curricular a critério de cada um/a. O trabalho de re-construção curricular de forma coletiva não fica evidenciado nos registros dos documentos.

Na análise dos diários de classe foi possível perceber aproximações e distanciamentos entre os registros de sala de aula e as sugestões curriculares da SEC-BA nos anos de 1990. A linearidade

cronológica, o destaque para as questões políticas e a relação causal dos fatos, aproxima o que neles está relatado com o currículo prescrito. Entretanto, o destaque para a História do Brasil, a abordagem conceitual evidenciada em um deles, a flexibilização para se tratar temas ausentes nas prescrições, como o racismo, a questão de gênero, lutas de trabalhadores, demonstram o distanciamento dos dois níveis de ação curricular e a liberdade, a autonomia dos sujeitos docentes na prática curricular.

## As vozes e as concepções dos professores de História

Ao longo da história da profissão docente, vários paradigmas, modelos currículos de formação docente, foram produzidos e reconstruídos em diferentes realidades históricas. No caso brasileiro, podemos destacar: o prático, o técnico, o crítico reflexivo e o reflexivo investigativo. A formação de professores/as é um campo complexo, uma vez que não produz apenas profissionais, mas, sim, uma profissão, logo é necessário que haja uma parceria entre a academia e a escola.

De acordo com Fonseca (2003, p. 22), o historiador que atua na sala de aula é “[...] um profissional docente, cujo ofício consiste no domínio e na transmissão de um conjunto de saberes através de processos educativos desenvolvidos no interior do sistema de educação escolar”. É, portanto, alguém que, ciente das finalidades da educação, deve buscar sua autonomia intelectual, a fim de construir uma teia de conhecimentos, tecida juntamente com o/a aluno/a. Dessa teia, composta pela cultura mais ampla produzida pela sociedade, poderá emergir uma cultura escolar significativa.

Porém, a complexidade da sala de aula faz com que, em alguns momentos, professores e professoras saiam da sua condição de formadores, na concepção ampla do termo, para assumirem funções diversas e atividades diferentes daquelas relacionadas ao ensino formal. Os sujeitos da pesquisa deram respostas variadas para a questão sobre a atuação em sala de aula, o ser professor/a, construtor de saberes e práticas. Foram apontados os papéis de “conselheiro”, de “babá” dos filhos de alunas, “que, por não terem com quem deixá-los, os levam [sic] para a sala de aula, como ouvintes”. No cotidiano da sala de aula passam por momentos delicados como, por exemplo, ao fazerem a

chamada, ouvir da turma que determinado aluno está preso. Situações insólitas que fazem com que a sala de aula seja mais do que espaço da educação formal, de ensino e aprendizagem em História. Revela ainda que o currículo em ação, vivido na sala de aula ultrapassa, em muito, a dimensão do livro didático ou do programa prescrito e, previamente, selecionado nas diferentes esferas.

Situações que comportam novidades e extrapolam as ações pedagógicas no fazer educativo foram investigadas por Esteve. O autor afirma que, nos últimos anos, houve:

[...] um aumento das exigências em relação à docência e que para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual [...]. Apesar de exigir que os professores cumpram todas essas novas tarefas, é interessante observar que não houve mudanças significativas na formação dos professores. (ESTEVE, 1995, p. 100).

O autor lembra ainda que, paralelamente ao aumento das atribuições educativas, outros agentes de formação, como a família, por exemplo – poderíamos acrescentar as instituições religiosas e culturais – diminuíram ou restringiram sua responsabilidade educativa, transferindo-a para a escola.

Para Sacristán (1999, p. 66-67), as surpresas da sala de aula tornam o ensino uma arte porque “[...] para executá-lo, conta com a graça e a maestria de quem o conduz, pois a direção que a atividade deve tomar precisa ser encontrada durante o seu próprio processo de desenvolvimento”.

As imagens que os/as docentes de História, sujeitos da pesquisa, têm de si e de suas ações relacionam-se às dimensões variadas que contemplam questões em que se mesclam o cognitivo, o intelectual, o afetivo, o social e o cultural. Há também uma relação direta entre o fazer educativo e o processo identitário, pois a concepção que têm de si é definida pela ação de educar.

Entendem a profissão como um desafio permanente, mas também como oportunidade de ajudar jovens e adultos/as a construir uma sociedade melhor. No geral, mantêm a esperança sobre a possibilidade transformadora da educação. A identidade



docente vai sendo produzida a partir da significação que dão ao fazer do seu ofício.

Schmidt (2004, p. 55) afirma que a imagem do professor de História é geralmente marcada pela ambigüidade. Ora é visto como sacerdote, ora como um profissional da ciência, parteiro da nação, da revolução militante, porta-voz do verdadeiro passado ou apanhador de diferenças, de indeterminados [...].

Essa afirmação encontra eco entre os entrevistados/as. Em uma perspectiva que confere ao exercício da docência características especiais, a professora Maria Helena a vê como missão, e o ensino de História como responsável por ajudar alunos e alunas a transformarem a sociedade na qual estão inseridos. A esse respeito, ela afirma: “É uma missão importante, e quando a gente gosta, faz com amor, tudo compensa, mesmo com as dificuldades, as barreiras que enfrentamos no dia-a-dia na sala de aula. Eu vejo como uma das missões mais importantes.”

O papel do professor como formador de cidadãos aparece no relato da professora Janilde: “Eu sempre procurei ser uma professora que deixasse marcas nos meus alunos, e marcas de vontade de crescer, de vontade de descobrir, de questionar e, principalmente, de vontade de ser cidadão.”

Os termos cidadão/cidadania aparecem com frequência nas narrativas, e o desenvolvimento da cidadania como uma das atribuições do ensino de História. A nosso ver, esse conceito não se limita à cidadania política, pois o que normalmente vemos é que “[...] a grande maioria dos cidadãos – sem falar dos que não votam – são politicamente ativos apenas no momento das eleições, ou seja, episodicamente”. (CANIVEZ, 1998, p. 29). Portanto, percebe-se a ampliação do conceito de cidadão/ã e de cidadania, exigindo uma reflexão permanente sobre os diversos significados.

Canivez (1998) nos chama a atenção para o tipo de cidadão/ã que a escola deve ajudar a formar, uma vez que a ação educativa não se limita à transmissão de informação ou instrução que apenas cientifique sobre direitos e deveres, fazendo com que os educandos/as se conformem com o tipo de sociedade vigente; deve possibilitar que cada um/a se conscientize de sua condição de “governante potencial”.

Ver-se como agente transformador, como agente da “revolução militante”, é um outro aspecto destacado. O próprio ato de ensinar História serviria, intrinsecamente, como meio de trans-

formação. Nesse sentido se vêem como desmistificadores de uma dada realidade. O depoimento do professor Marlúcio corrobora essa afirmativa: “Eu acho que o grande papel do professor é buscar desmascarar uma realidade, principalmente o professor de História. Então, pra mim é fundamental ser professor no sentido de buscar desmascarar essa realidade para o aluno, mostrar a ele as possibilidades do mundo”.

Para a professora Maria do Carmo, exercer a docência em História “[...] é ajudar alguém a desvendar novos caminhos. Dar oportunidade para que ele descubra algo melhor em sua vida”. Essa idéia é encontrada em Schmidt (2004, p. 57), ao afirmar que “o professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico”.

A professora Rosemary afirmou:

*Eu tenho conseguido ser professora nesse período. Eu já fui alguém que, simplesmente, expôs conteúdo. Já fui alguém que ouviu do outro e tentou compreender sua realidade. Já fui conselheira. Já dei auxílios financeiros em alguns momentos. Fui babá na sala de aula. Fui idealizadora. Eu me vejo numa condição de um ser humano, que também tem as suas frustrações e, às vezes, as levo para sala de aula, quando não devia. Mas que tenta exercer um papel dentro da sociedade e que isso tenha um valor para aquelas pessoas que estão ali perto de mim.*

A professora Lígia assim define a atividade educativa:

*Antes não dava tanta importância ao ofício de professor como eu dou hoje, porque eu vejo que nós temos uma influência muito grande sobre os adolescentes, com os jovens, até com as pessoas mais velhas. E o professor tem uma função importante. É ele que, às vezes, passa a ser o espelho para um adolescente, o espelho para um jovem.*

Para a professora Silvone, exercer a docência vai além de questões pedagógicas e cognitivas. É uma ação difícil, que inclui a educação do ser humano. Segundo ela, o exercício profissional exige aptidão e desprendimento. De acordo com sua opinião:

*Nem todos aqueles que exercem a profissão de professor conseguem realmente sé-lo. Porque, além do conhecimento, além das informa-*

*ções, de estar em dia com os conteúdos, tem que ter humildade, tem que ter sabedoria para poder ajudar na transformação do outro, do educando, moral e intelectualmente falando.*

Ao ser interrogado, Genilson nos deu a seguinte resposta:

*Alguns colegas acham que o professor de história é um ser revolucionário, eu não consigo enxergar. Eu queria até ter essa dimensão. Eu acho que a revolução está dentro da gente, ela é mais pessoal. É viver sempre essa oscilação de angústia e de felicidade, porque tem momentos, tem lampejos de felicidade.*

As narrativas dos professores/as revelam a preocupação em legitimar, socialmente, seus fazeres pedagógicos. Destacam que, embora em descompasso com a atual realidade e expostos a uma gama de dificuldades, o professor/a de História no processo educativo ainda cumpre um importante papel.

Ligados de maneira íntima à definição da própria função docente, ao narrarem sobre o ensino de História, os entrevistados/as foram unânimes em destacar seus papéis de formadores de identidades, sua função de situar os alunos e alunas no tempo e na realidade social, de ajudar a desenvolver neles/as a vivência da cidadania, numa relação de construção de sentidos próprios.

Questões de ordem filosófica e ontológica como, por exemplo, o fato de considerarem o ensino de História responsável por ajudar os alunos e alunas a entenderem a forma de ser e estar no mundo, de explicar esse mundo, as complexidades das relações sociais e o respeito às diferenças, também são revelados nas narrativas. A respeito disso o depoimento da professora Maria Helena é marcante:

*São muitos pontos que a gente poderia colocar como importantes. Mas, acho que o inicial, mesmo, é dar oportunidades para que o aluno crie uma identidade histórica, crie uma identidade como cidadão, como pessoa e consiga se colocar no mundo, saber a que está aqui, a que se propõe e o que ele pode fazer pela comunidade, pela vida, como cidadão.*

O professor Marlúcio nos lembrou que o ensino de História deve ter significado para os/as educandos, alertando que, se isso

não ocorrer, o processo de ensino-aprendizagem pode ficar seriamente comprometido. Sobre o seu papel ele afirmou:

*O ensino de História para mim é a busca do entender-se enquanto ser no mundo em que se vive. A partir do momento em que você pega os conteúdos de História e procura refletir sobre a sua prática no mundo, esse ensino tem uma função no sentido de desmascarar a realidade, ao fazer uma reflexão sobre as coisas do mundo. História pra mim é buscar fazer com que você reflita enquanto ser no mundo para transformar a realidade que você está vivendo.*

A professora Lígia afirmou que “não é trabalhado só o conteúdo da disciplina. Trabalha-se também questões do dia-a-dia, questões morais, a questão do cidadão, a visão que cada um tem, a questão de comportamento”.

Para a professora Silvone, que também considera o cotidiano dos alunos/as e seu caráter formativo de cidadania, o ensino de História envolve o campo político, social e cultural.

Segundo a concepção da professora Rosemary, o ensino de História é importante para buscar “mecanismos para que o indivíduo, nosso aluno, identifique-se como um ser social, como um ser que age, que interage. E entender a realidade social na qual ele está inserido. Ser capaz de tomar posições”.

A professora Maria do Carmo destacou a importância do ensino de História da seguinte maneira:

*Eu diria duas rápidas definições. Uma delas é ajudar o indivíduo a entender as transformações, entender as mudanças sociais. E outra é propiciar ao indivíduo uma certa ferramenta para que ele se torne agente desse processo histórico, para que ele possa ser uma pessoa construtiva. Simplesmente **fazer** o aluno entender, torná-lo espectador do que está acontecendo, ele não vai contribuir muito na sociedade. (Grifo da professora)*

A concepção do professor Genilson assemelha-se às demais no que diz respeito à responsabilidade do ensino de História em provocar possíveis mudanças e fazer com que alunos e alunas tomem consciência do mundo em que estão inseridos, mas considera também como esse conhecimento é por eles/as apreendido. Esse professor compreende que o ensino da disciplina não é

uma tarefa fácil. Para ele, uma das dificuldades está no fato de se trabalhar com conceitos e no plano teórico. Mas lembra que, apesar dessa barreira, “é fundamental teorizar, conceituar, pensar o mundo, e pensar o mundo na perspectiva de ver saída, de se situar, de se colocar como importante, de perceber diferenças”.

Aponta, ainda, como obstáculo, no exercício da profissão, a contradição a que estamos sujeitos no fazer cotidiano, pois, segundo sua concepção, algumas vezes, surpreendemo-nos fazendo coisas que, muitas vezes criticamos. Daí a necessidade de estarmos atentos, destaca ele. Ele acrescenta as dificuldades de pensar a relação história e memória, o que seria um outro fator que acaba por dificultar o ensino de História.

Embora história e memória estejam intimamente relacionadas, a valorização da memória individual e coletiva encontra dificuldades na educação escolar. No caso especial do ensino de História, é fazer lembrar algo da memória social que não está no cotidiano, mas, conforme entende Agnes Heller (1993, p. 13-14), “existiu naquele tempo” e, se “existiu, logo existe porque o sabemos”. A memória também se relaciona a poder, pois lembrar ou esquecer pode nos conduzir ao fortalecimento de determinados grupos em detrimento de outros.

A dificuldade em lidar com a memória é recorrente no ensino de História. Para alguns autores uma das principais atribuições do professor/a dessa disciplina é fazer lembrar, e imbuído de uma intencionalidade e não pela pura fruição de recuperar o passado. Nessa intencionalidade, “o passado deve ser interrogado com base em questões que nos inquietam no presente [...] as aulas de História serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e com o presente” (PINSKY; PINSKY, 2003, p. 23), tendo no aluno e na aluna a razão do fazer pedagógico. Despertar neles/as o interesse pelo rememorar, por estabelecer elos significativos entre passado e presente.

O trabalho com a memória relaciona-se ao processo de construção identitária e, segundo Silva (2003, p. 67), “a memória dominante, para se afirmar, precisa sufocar ou submeter memórias autônomas, provando que sua existência se dá num espaço de lutas, configurando poderes menos visíveis e muito eficazes na construção de identidades sociais”.

Uma outra questão que também aflorou nas narrativas sobre o currículo vivido na sala de aula é a democracia. Para o profes-

sor Genilson, a forma como se estrutura a educação em nosso País e, especialmente no Estado da Bahia, dificulta sua abordagem. Segundo ele,

*Ensinar História é difícil em função de relações existentes dentro das próprias escolas, em que, por exemplo, o diretor é colocado por fulano, por beltrano. É discutir democracia com os nossos alunos e perceber que tem diretores que estão há vinte anos no mesmo cargo, na mesma escola. A democracia se configura como algo distante dos alunos, abstrato, que não faz parte da realidade escolar*

A afirmação do professor Genilson nos remete a Sacristán (2000, p. 48), para quem “é pouco crível que os professores possam contribuir para estabelecer metodologias criadoras que emancipem os alunos quando estes estão sob um tipo de prática altamente controladora”. Os educadores e educadores, assim como nossas escolas, precisam não somente discutir democracia, mas de fato exercitar, praticar democracia. Essa é a melhor forma de se abordar o conceito de democracia.

## Considerações finais

As narrativas dos professores/as expressaram a importância do ensino de História não somente como disciplina, como campo curricular da educação escolar, mas também pelo seu caráter conscientizador, formativo, pela sua capacidade de ajudar alunos/as a apreenderem a complexidade do real, por tentar desenvolver a compreensão da história para que respeitem as diferenças e lutem contra as desigualdades. Um ensino que possa ajudá-los/as a se sentirem sujeitos históricos, capazes de modificar a sociedade construída e reconstruída historicamente.

Essa perspectiva lança um desafio para professores/as: refletir sobre as relações entre os sujeitos, os saberes e as práticas escolares em contextos históricos específicos, neste caso uma cidade do interior do País, Estado da Bahia, região marcada pela desigualdade social, complexidade cultural e étnica e por relações de poder que trazem as marcas de práticas políticas autoritárias, no contexto de globalização econômica e desenvolvimento das tecnologias.

Aliando história e docência, pesquisa e ensino, Fonseca (2004, p. 245) nos lembra que a História, como saber disciplinar, desem-

penha um importante papel na formação dos sujeitos que vivem numa sociedade marcada pelas diferenças e contradições, chamando a atenção, então, para o ofício do professor de História como uma forma de luta política e cultural. As relações entre o currículo prescrito e os currículos ativos praticados pelos professores nos revelam tensões, aproximações e distanciamentos, em um movimento contraditório, permanente e complexo que implica reprodução, criação, submissão e subversão. O currículo como território, campo de disputa teórica e política, seleção, forma de fazer política cultural é produtor de identidades. Logo, professores, alunos, gestores, autores de livros didáticos e produtores de currículos nas esferas públicas de poder se relacionam, aproximam-se e se distanciam nas práticas educativas. O currículo é território de conflito.

Portanto, a pesquisa nos revelou que o espaço da sala de aula constitui-se *locus* privilegiado do diálogo, dos embates, debates, transmissão, reprodução e produção de conhecimentos que extrapolam os limites dos “programas” de ensino. As narrativas dos professores nos levam a afirmar, de forma lícita, que o exercício do ofício de professor/a, de forma crítica, reflexiva e inovadora, pode contribuir, efetivamente, para um tipo de educação que desvela a realidade e ajuda as novas gerações a tornarem-se portadoras de uma consciência histórica. Isso possibilita situar o indivíduo na sociedade, no tempo e no espaço. Uma educação que carrega em si os germes da transformação. O mundo, a vida, a sociedade, a cultura compõem um vir a ser dinâmico, escancaram possibilidades de mudança, de renovação e também de conservação. O ser humano, agente histórico, como seu principal artífice, pode tomar essa tarefa em suas mãos.

**Between prescribed and experienced:** the teaching of the history of Vitória da Conquista, Bahia, Brazil in the 1990s

**ABSTRACT:** This article presents the results of an investigation whose objective was to analyse the relationship between prescribed and in action curricula for History teaching in the public schools of the city of Vitória da Conquista, Bahia, Brazil, along the 1990 decade. The research methodology privileged written sources such as laws, curricula, classes' registrations, and also oral sources - thematic interviews with History teachers. Results show tensions, closeness and withdrawal among individuals, knowledge and History educative practices.

**KEY WORDS:** Curricula. History teaching. Educative practices.

## Referências

- BAHIA. Secretaria da Educação. **Projeto pedagógico da escola:** orientações para elaboração. 3. ed. Salvador, 1998. 54 p.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).
- CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** 2. ed. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Campinas: Papyrus, 1998. (Filosofar no Presente).
- ESTEVES, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão, professor.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.
- ESTEVES, José M. **Poderes instáveis em educação.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **A formação e a prática dos professores de História:** enfoque inovador, mudança de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do Estado da Bahia, Brasil. 2004. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- FONSECA, Selva Guimarães **Didática e prática do ensino de história:** experiências, reflexões e aprendizados. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.
- GOODSON, Ivor. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2001.
- HELLER, Agnes. **Uma teoria da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- IBGE. **Cidades@.** Ferramenta para se obter informações sobre todos os municípios do Brasil. [Brasília, 2005]. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>> Acesso em: 3 nov. 2005.
- NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino de história.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 2002. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- PINHEIRO, José Gledison Rocha. **Epistemologia, linguagem e ensino de história:** sentido implicado e compreensão respondente no encontro dialógico entre palavras e contrapalavras. 2004. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2004.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17- 36.



SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 54-66. (Repensando o Ensino).

SCHMIDT, Mário Furley. **Nova história crítica.** São Paulo: Nova Geração, 1999.

SILVA, Marcos A. da. **História:** o prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SOUSA, Maria Aparecida Silva de. **A conquista do sertão da resaca:** povoamento e posse da terra no interior da Bahia. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2001.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. **O ensino de história:** inventos e contratempos. 2003. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.