

# Currículo e ensino de História:

Diálogos sobre prática de ensino e o processo de formação de professores(as).

Por Jaqueline Zarbato Schimitt<sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo aborda as interfaces do currículo e da prática de ensino de História no que tange à formação de professores(as). A abordagem baseia-se nas concepções de currículo como campo de ação, no diálogo histórico da composição das disciplinas escolar e acadêmica, que, de certa forma, influenciam os encaminhamentos do currículo prescrito e do currículo em ação. Essas questões se refletem na fundamentação analítica da prática de ensino de História, uma vez que perpassam os elementos que compõem o mosaico das diferentes experiências de formação de professores(as) de História, com os múltiplos percursos e mediações histórico-didáticas. A metodologia utilizada neste artigo baseia-se nas oficinas propostas pela concepção da Educação Histórica, principalmente pela historiadora Isabel Barca (2001, 2006). Seguindo a concepção da oficina histórica, fundamentou-se a abordagem com os grupos de professores(as) que atuam em Escolas Públicas.

Palavras-chave: currículo, prática de ensino de História, disciplina escolar.

## Abstract

This article addresses the interfaces of the curriculum and the practice of history teaching, with regard to the training of teachers. The approach is based on the curriculum concepts as playing field, in the historic dialogue of the school and academic discipline composition that influence referrals from the prescribed curriculum and the curriculum in action. These issues are reflected in the analytical foundation of the practice of history teaching, as it cut across the elements that make up the mosaic of different experiences of teacher/the history, with multiple paths and historical-didactic mediations. The methodology used in this article, is based on the workshops proposed by the conception of History Education, particularly by historian Isabel Barca (2001, 2006). Following the design of the historic workshop was based on the approach with groups of teachers/those who work in Public Schools

Key-words: curriculum, teaching practice of History, school discipline.

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Coordenadora de Estágio no curso de História do Campus de Três Lagoas. Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Contato: jaqueline.zarbato@gmail.com.

# Introdução

Presentes no nosso cotidiano de professores e educadores, os dilemas curriculares da pós modernidade provocam tensões em várias dimensões do campo educativo: tensões entre quantidade e qualidade, entre exclusão e inclusão, entre a tradicional uniformidade curricular e a diversidade de culturas presentes na população estudantil, entre a ideia de currículo como uma prescrição rígida e a ideia de projeto curricular cuja gestão exige flexibilidade e sentido de projeto, tensões entre fragmentação disciplinar e integração curricular, tensões entre centralização e territorialização, entre individualismo e diversas formas de participação e colaboração, tensões entre burocracia e profissionalismo. (Fernandes, 2000)

As tensões e reflexões apontadas na citação sobre as interfaces entre currículo e formação de professores no ensino de História compõem a investigação deste artigo. As concepções, conceitos, metodologias e produção do conhecimento na prática de ensino de História e as apreensões das proposições curriculares configuram-se como elementos formativos na narrativa e na prática docente. Assim, visando a aprofundar as discussões sobre formação de professores e apreensão curricular de História, realizamos com profissionais que atuam no Ensino de História oficinas temáticas sobre currículo de História, embasadas na perspectiva da Educação Histórica.

A preocupação em investigar as concepções educativas e formativas impulsionou o objetivo deste artigo, em que realizamos oficinas didáticas com professores que atuam no Ensino Fundamental em Três Lagoas/MS. As oficinas ocorreram nas escolas e no Laboratório de Ensino de História (LEHIS/UFMS), com o intuito de fundamentar as metodologias abordadas na sala de aula. Assim, as oficinas versaram sobre as dificuldades em abordar didaticamente alguns temas na sala de aula, como: patrimônio, memória, culturas e identidades.

As oficinas foram desenvolvidas com a participação dos professores e tiveram a duração de 4 meses, no ano de 2014, com atividades concentradas sobre os temas no ensino de História. Na segunda parte da proposta de formação, foram realizadas entrevistas com os(as) professores(as) que narraram sobre currículo e formação.

Desta forma, encaminhamos metodologicamente dois momentos na formação: a) abordagem das concepções formativas e a atuação no espaço escolar; b) apreensão das abordagens da Educação Histórica no currículo educacional.

Nos textos curriculares, percebe-se a inserção e a definição de discursos, que trazem enunciados presentes e ausentes, implícitos ou explícitos, que constituem o enredo do que se pretende fundamentar. As inúmeras concepções sobre currículo, o campo de ação e interesses, das inserções e mediações, constroem os discursos impressos no currículo. Ivor Goodson (1995, p. 117) afirma que o currículo é compreendido como o “curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – ‘metas e objetivos’, conjuntos e roteiros –, que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado”.

Baseando-se nessa concepção, nota-se que a abordagem e a reflexão sobre disciplina escolar e currículo confluem e diferem em alguns posicionamentos e definições sobre os processos de ensino e aprendizagem. Ao inscrever a seleção, a organização e a produção do conhecimento, há a manutenção de atividades, conceitos e procedimentos das disciplinas. Segundo Ivor Goodson (2006, p. 27), na análise da construção social do currículo:

As orientações futuras para o estudo das disciplinas escolares e do currículo apontam para uma abordagem mais ampla. A linha de base do trabalho exposto é apenas o início de uma tarefa mais elaborada e complexa. É importante avançar no sentido de examinar a relação entre o conteúdo e a forma da disciplina escolar e analisar as práticas e os processos escolares. Por outro lado (...) à medida que a investigação for explorando a forma como a disciplina escolar se relaciona com os parâmetros de prática, começar-se-á a perceber o modo como o mundo da educação está estruturado.

Entre as abordagens propostas pelo autor, há a hipótese de que as disciplinas não se constituem como entidades monolíticas. Elas são amálgamas mutáveis, ou seja, são compostas de múltiplos elementos, subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança (Goodson, 1995), enquanto constituem uma disciplina. Um elemento presente na abordagem da disciplina História.

A proposta de currículo narrativo instiga-nos a pensar em novas especificações para a disciplina escolar e o campo curricular. Estamos apenas no começo. É um início que traz a esperança de que possamos, finalmente, corrigir a “mentira fundamental” que se situa no âmago do currículo prescritivo (Goodson, 2007, p. 251).

Neste processo sobre o entendimento do currículo, um dos elementos que fundamentaram nossa análise foi ouvir os(as) professores(as), uma vez que, a partir de suas narrativas, podemos ampliar e aprofundar, fundamentar as discussões sobre o currículo de História, em que emergem as narrativas (pré-)determinadas do espaço-tempo do currículo. Eles definem o campo da prática de ensino de História como o locus para o diálogo sobre as interfaces entre currículo de História e formação de professores(as) de História.

Segundo Goodson (1995, 1997), a tradição inventada pode ser identificada no currículo escrito, em que vai sendo construída e reconstruída. Ela assume um caráter simbólico – ao legitimar determinadas intenções educativas – e prático. Nessa perspectiva, tanto a disciplina escolar quanto a acadêmica ou científica são produzidas “social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida que prosseguem as suas missões individuais e coletivas” (Goodson, 1997, p. 43).

Desta forma, a disciplina escolar apresenta pressupostos teóricos, encaminha discursos e práticas, visões e concepções das (e nas) relações de saber e poder. Ou seja, a disciplina escolar tem características e apontamentos que agregam elementos sociais, que, muitas vezes, inserem no processo de ensino e aprendizagem enfoques e objetivos que perpassam o cotidiano e a reprodução de questões culturais, vinculando estrutura curricular e ação. Segundo Goodson (1997, p 31):

A disciplina escolar como sistema e prática institucionalizada proporciona, assim, uma estrutura para a ação. Mas a disciplina em si faz parte de uma estrutura mais ampla que incorpora e define os objetivos e possibilidades sociais do ensino. Porque a definição da disciplina escolar como discurso-retórica, conteúdo, forma organizacional e prática institucionalizada faz parte das práticas de distribuição e de reprodução social.

Assim, a institucionalização da disciplina escolar vincula-se ao currículo como construção cultural. O principal elo de ligação do currículo à sociedade faz-se através da cultura. É nesse sentido que o conteúdo escolar tem sido uma das questões mais marcantes da teorização curricular (Pacheco, 2005, p. 69).

Percebe-se, a partir dessa perspectiva, que a reprodução social, assim como os elementos culturais, aponta para os princípios de intervenção na organização do que ensinar, como ensinar e por que ensinar.

Neste sentido, os códigos curriculares são, assim, denominações que se reportam a tradições culturais, embora o fato de admitir o valor de uma tradição ou cultura não seja, necessariamente, um ato tradicionalista (Pacheco, 2005, p. 70). Os modos de organizar os elementos que fazem parte da disciplina escolar são modos particulares de interpretar a realidade escolar.

Perpassando as questões para a História ensinada, percebe-se que se concentram no espaço-tempo dessa disciplina elementos que são impostos e dispostos no currículo. Na disciplina de História, veicula-se o conhecimento socialmente organizado, circunscrito no currículo, como aponta Young (1998), como o conhecimento mais válido na sociedade e que tem espaço na disciplina.

É no espaço-tempo da disciplina que se inscrevem as abordagens, princípios, normas, conteúdos e metodologias que envolvem os processos individuais de produção do conhecimento histórico, permitindo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do indivíduo e a sua integração num quadro de valores referenciados por práticas de cidadania (Giroux, 1999).

## **Analisando as narrativas de professores: formação e currículo**

Com a produção do conhecimento histórico na disciplina, os(as) professores(as) elencam as concepções e perspectivas teórico-metodológicas advindas dos processos curriculares. Utilizar os elementos das teorias críticas, os conceitos propostos nos parâmetros curriculares, transpor didaticamente conteúdos, temas e metodologias são alguns dos elementos presentes nas narrativas de professores(as). Para substanciar a análise sobre a prática de ensino de História e as relações curriculares, realizamos entrevistas. Essas foram realizadas durante as oficinas. Cada entrevistado(a) respondeu às questões previamente (cinco questões abertas). Optou-se por identificar os entrevistados por números, visando a preservar as identidades. Ao todo, foi

permitida a publicização de 15 entrevistas. Segundo a narrativa de três dos entrevistados(as), há uma estreita ligação entre a disciplina de prática de ensino de História e as inserções diferenciadas no espaço-tempo do currículo escolar.

**Entrevistado 1:** A disciplina de prática de História foi onde mais tive contato com as questões do currículo, ainda que depois tenha visto no cotidiano escolar as dificuldades de inserir algumas questões.

**Entrevistado 2:** Foram poucas as experiências que valorizam a constituição da disciplina escolar História, a qual tive conhecimento na minha formação. As únicas vezes que ouvi e estudei sobre currículo e disciplina escolar foram na oficina de formação continuada, ou seja, algo que não vi na minha formação inicial.

**Entrevistado 3:** Acho que cabe mesmo à Prática de ensino de História dar conta das questões sobre currículo, disciplinas escolares, avaliação. Isso é fundamentado nesta área de saber, no meu ponto de vista.<sup>2</sup>

As narrativas apontam que a prática de ensino de História seria o espaço-tempo privilegiado para dialogar sobre as questões curriculares, os elementos constitutivos da disciplina de História, ou seja, o locus privilegiado de abordagem didático-pedagógica. Porém, ao discorrerem sobre recontextualização das relações entre as teorias do currículo e a disciplina de História, permanecem as incertezas e contradições, silenciamentos e discursos advindos da relação de poder, inscrita no universo escolar, numa busca pelo entendimento do que ainda permanece, como tradição no campo do ensino. “Eu já fiz vários cursos sobre as teorias do currículo, mas há na escola uma tradição do que é o currículo, de quem fala e escreve sobre ele. Mesmo com as formações, ainda temos que falar muito do currículo.” (Entrevistada 8)

Goodson (2001) destaca o respeito às diferentes tradições e concepções sobre a organização social do conhecimento e que sumariamente identificamos através dos conceitos currículo como fato, currículo planejado ou currículo como prática/currículo democrático.

Mesmo com o entendimento da função reprodutora da escola e a tradição seletiva do conhecimento, vinculado nas disciplinas escolares, as dinâmicas de cada disciplina escolar, inclusive da História, fundamentam-se primeiramente a partir de alguns elementos constitutivos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de História. Kátia Abud (2005, p. 40), em seu artigo sobre ensino de História e políticas públicas, destaca que:

Rediscute-se hoje, ou melhor, elaboram-se, nas instituições do poder central, parâmetros curriculares na-

<sup>2</sup> As entrevistas foram realizadas durante as oficinas. Cada entrevistado/a respondeu às questões previamente, mas optou-se por identificar com números, uma vez que muitos não quiseram a sua identificação original. Ao todo, foi permitida a publicização de 15 entrevistas.

cionais e conteúdos mínimos para todo o país. Estamos assistindo a uma retomada da centralização da educação que alija da discussão os seus principais sujeitos: os alunos e professores novamente vistos como objetos incapacitados de construir sua história e de fazer, em cada momento de sua vida escolar, seu próprio saber.

Nesse processo de construção de discursos curriculares, inscrevem-se no espaço-tempo das discussões de professores(as) e alunos(as) as certezas e incertezas do que é importante na abordagem histórica.

Nos parâmetros curriculares nacionais de História (PCNs), há a abordagem sobre a trajetória da disciplina escolar no Brasil, desde o seu surgimento, no século XIX, até o contexto de elaboração dos PCNs. Os conteúdos e temas propostos propõem o aprofundamento e o desdobramento do conhecimento histórico atrelado ao contexto dos sujeitos envolvidos na disciplina de História.

Nos PCNs, o eixo proposto para o terceiro ciclo (6º e 7º ano) foi **História das Relações Sociais da Cultura e do Trabalho**, que se desdobra em dois subtemas: **As Relações Sociais e a Natureza** e **As Relações de Trabalho**. Com essa proposta: “(...) sugere pesquisas e estudos históricos sobre como as sociedades estruturam em diferentes épocas suas relações sociais de trabalho, como construíram organizações sociais mais amplas e como cada sociedade organizava a divisão do trabalho entre indivíduos e grupos sociais” (PCNs, 1998, p. 55).

Na sequência, é proposto para o quarto ciclo o eixo **História das Representações e das Relações de Poder**, que se desdobra em dois subtemas: o primeiro é **Nações, Povos, Lutas, Governos e Revoluções**, em que se abordam os estudos sobre a organização política e as questões relacionadas como as representações e os mitos que legitimam a existência do Estado Nação. O segundo subtema é **Cidadania e Cultura no mundo Contemporâneo**, em que se abordam os temas relacionados ao mundo do trabalho, as discussões sobre a cultura no mundo contemporâneo e as questões relacionadas à cidadania na história. Sobre os PCNs, Magalhães (2006, p. 61) afirma:

Em dois anos, 1998 e 1999, a Câmara de Educação Básica (CEB) emitiu pareceres e aprovou resoluções sobre as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Docentes, em nível médio, na modalidade Normal. Por sua vez, nos anos 2000, a Câmara de Ensino Superior (CES) desempenhou papel importante na aprovação de resoluções acerca das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação. Os PCNs para os ensinos Fundamental e Médio fazem parte deste esforço de planejamento do MEC, tendo, certamente, relação direta com o fim da ditadura civil-militar e, além disto, com a LDB de 1996, que atribuiu à União o papel de formular diretrizes para o Ensino Superior e para a Educação Básica, em conjunto com os estados e os municípios.

Percebe-se que a intenção dos PCNs é discutida em vários âmbitos, seja político, econômico, educacional. Mas pode-se dizer também que, após a efetivação desses documentos, tivemos, pelo mesmo no ensino de História, a insurgência de muitos diálogos sobre a produção do conhecimento histórico na sala de aula.

Em meio às propostas dos PCNs, pode-se dizer que há certa fluidez nas abordagens e nos encaminhamentos no que se refere aos processos didáticos, em que, no cotidiano da disciplina, os arranjos sobre a fundamentação curricular ganham diferentes contornos. Neste sentido, o ensino de História possui objetivos específicos e, como aborda o texto dos PCNs, vem “desempenhando um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo” (BRASIL, 1999, p. 26).

Fica a cargo, então, da disciplina escolar desempenhar, segundo o documento dos PCNs, espaços para a reflexão, num diálogo entre a produção do conhecimento e a manutenção de algumas práticas, em que “as representações do passado e do que consideramos importante representar é um processo de constante mudança. Se a memória muda sobre fatos concretos e protagonizados por nós, também muda para fatos mais amplos. A história está envolvida em um fazer orgânico. É viva e mutável” (Karnal, 2003, p. 8).

Em relação aos temas/conteúdos propostos pelo PCNs de História, as narrativas dos(as) professores(as) demonstram que as práticas educativas em História, muitas vezes, mesclam o teor do currículo prescritivo com o currículo em ação. Isso porque seguem os parâmetros na elaboração das aulas, mas irrompem com outras abordagens no cotidiano da disciplina escolar. Na narrativa de três entrevistados(as), fica perceptível a fundamentação curricular e os escapes e estratégias ao ensinar História:

**Entrevistado 4:** Aprendi algumas coisas sobre a relação do currículo e os usos e seleção dos conteúdos na disciplina de História. Mas, quando começo a planejar minhas aulas de História, muitas vezes, só utilizo as prescrições do PCNs, porque têm mais abertura para trabalhar em sala.

**Entrevistado 5:** Muitas vezes, consulto os temas propostos no PCNs de História para fundamentar minhas aulas. Mas, na minha prática diária, tenho autonomia para fazer os engendramentos que acho necessários.

**Entrevistado 6:** Penso que, na minha disciplina, posso fazer as organizações necessárias para a melhor aprendizagem das crianças. O PCNs norteia o que vou abordar, em termos de conteúdo.

Para além das definições e proposições, um dos elementos essenciais na inserção das análises sobre o

currículo prescrito e das reflexões que são incorporadas na disciplina escolar História se dá pela diversificação dos objetivos e significados, da construção dos temas e conteúdos, bem como das aprendizagens efetivas de alunos(as), em que as relações e inter-relações se apresentam além do contexto de escola ou de sala de aula.

Uma certa autonomia da disciplina escolar redimensiona a proposta curricular, pois fundamenta práticas, textos e contextos históricos envolvendo os aspectos intra e extraescola, numa autorregulação dos aspectos culturais. Para Chervel (1998), as disciplinas escolares são entidades que usufruem de uma autonomia relativa no âmbito de uma cultura escolar, ela própria criação da escola – ainda que em interação com a cultura mais geral –, e não o mero resultado de um processo de reprodução social.

Na inter-relação entre a disciplina escolar História e os currículos escolares, o saber histórico desempenha um papel importante na formação de uma memória coletiva vinculada ao Estado e a grupos de poder que o controlam. Um dos caminhos metodológicos utilizados apresenta as discussões sobre a Didática da História, influenciados principalmente pelos estudos de Jörn Rüsen. O autor questiona e dimensiona teoricamente as finalidades, objetivos do ensino de História. “Por que trabalhar história na escola?” e “que significado tem a História para alunos e professores?”.

Longe de dar uma resposta definitiva, percebe-se que um dos encaminhamentos possíveis para discorrer sobre essas indagações se dá através das narrativas das professoras, não de uma memória cristalizada, mas da memória que remonta o que representa ensinar História e o que pretendem ensinar. Nesse sentido, as diferentes concepções das professoras permitem entender a dimensão do que representa história na vida dos sujeitos sociais; a preocupação de recuperar o sentido de experiências individuais e coletivas, num processo que remete à consciência histórica.

Seguindo esta perspectiva, Schmidt e Garcia apoiam-se nas formulações de Rüsen. Segundo as autoras, a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) numa “narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual” (SCHMIDT, GARCIA, 2005, p. 301).

A concepção diferenciada e autônoma da disciplina escolar História seleciona, ressignifica as análises e os conteúdos, imprime diferentes possibilidades inteligíveis ao processo de produção do conhecimento histórico, conduzindo ao entendimento da identidade proposta e da ação reflexiva do currículo prescrito, bem como desempenha uma função importante no que é mediado pelo(a) professor(a) na sala de aula.

Em meio às discussões de outras possibilidades para o ensino de História, pensar a simbiose das questões propostas pelos PCNs como eixo norteador do currículo prescritivo e da consciência histórica proposta na disciplina escolar História requer o aprofundamento sobre a produção do saber histórico, mas também dos efeitos de poder sobre o(a) professor(a). Além das correlações que se estabelecem com as fontes metodologias diferenciadas inseridas no espaço-tempo da disciplina.

Mesmo que a correlação de forças nas escolhas e determinações curriculares e seus impressos na disciplina escolar sejam efetuados no campo simbólico e dialógico de cada área de saber, a legitimação por determinados grupos que legalmente estavam autorizados a pensar currículo e disciplina escolar segue prerrogativas econômicas, culturais, políticas.

Na fundamentação de diferentes possibilidades na disciplina escolar História, a utilização de recursos didáticos, materiais didáticos, narrativas ou mesmo de diferentes objetos mediadores no processo de ensino-aprendizagem referenciados por professores(as) evidencia que as abordagens da Educação Histórica estão se inserindo, ainda que mereçam mais evidência.

Assim, somente um dos entrevistados ressaltou a utilização de recursos metodológicos que visem a abordar a consciência histórica com os(as) alunos(as). Para o **entrevistado 6**, a abordagem da educação histórica favorece a ampliação do conhecimento histórico:

Utilizo aulas-oficinas, com embasamento que relaciona a compreensão da identidade e da ação do conhecimento histórico por parte dos alunos. As narrativas produzidas em sala, através dos diferentes usos de recursos e metodologias, permitem cada vez mais que a aula tenha outro significado para os alunos. Eles se interessam mais pela aula.

Nessa premissa, os usos ou abusos dos recursos didáticos ou objetos mediadores desempenham um papel importante no processo ensino-aprendizagem. A utilização de diferentes documentos históricos na sala de aula aponta para abordagens diferenciadas e tratamentos das fontes mais aprofundados. Um dos exemplos é citado pelo **entrevistado 6**:

Eu considero importante que a disciplina de História seja revista, desde as práticas até as propostas curriculares, porque tenho visto que as aulas seguem o mesmo modelo. Eu uso diferentes fontes. O uso de diferentes fontes na aula de História propicia o contato direto com documentos históricos, incentivando os alunos a construir suas próprias observações, interrogações, especulações, indagações, explicações e sínteses para questões históricas.

Nesse processo de construção do saber histórico em sala de aula, das discussões dos currículos sobre o que ensinar na História, desde os anos iniciais até o Ensino Médio apresentam diferentes concepções do saber histórico, bem como de sua produção. E um dos caminhos para que esse processo se configure se dá pela prática docente que se estabelece no cotidiano escolar, em que se articula com as experiências de outras pessoas, de outras épocas, podendo ser constitutivas de diferentes narrativas históricas, entre elas as dos professores.

Sobre isso, recorremos a Rusen (2007), que nos alerta que um dos problemas do ensino de História é que o saber histórico pode vir a ser percebido pelos estudantes como um “ramo morto da árvore do conhecimento” (RUSEN, 2007, p. 32). De acordo com o autor, os professores de História admitem que muitos conteúdos tratados nas aulas possuem esse caráter disfuncional e que, muitas vezes, não são significativos para os alunos.

## Considerações finais

Currículos escolares são produtos de escolhas teóricas e metodológicas, fruto de uma seleção. Os currículos nunca são neutros. Expressam disputas políticas, consensos, aproximações, esquecimentos, estão em permanente reconstrução. Na perspectiva de uma renovação paradigmática da história indígena escolar e da educação especial, a aposta no diálogo intercultural crítico torna-se potencialmente profícuo, por quebrar a lógica da dominação e do controle, apontando para as demandas democráticas do nosso presente.

A escola tem um caráter formativo, um papel educativo, cultural, político, relacionado à construção da cidadania e das identidades, num diálogo crítico entre a multiplicidade dos sujeitos, tempos, lugares e culturas. O pensamento histórico deve, portanto, contribuir para a leitura da nossa contemporaneidade, assim como para a formação do professor.

A proposta foi avançar na discussão relativa à inclusão/exclusão, superando os limites e desafios da educação brasileira, compreendendo seus efeitos e consequências para alunos, professores, instituições e sociedade. Para Mantoan (2006), a inclusão não se limita aos alunos com deficiência, mas a todos os demais, prevendo uma mudança de perspectiva educacional, que atenda a todos com qualidade, acolhendo, possibilitando o exercício da cidadania plena, global, e que reconhece e valoriza as diferenças.

A questão econômica também recebe destaque,

pois, historicamente, percebemos falta de investimentos público-estatais. Há ausência de apoios para o ensino comum, aliada à falta de uma perspectiva multicultural e interdisciplinar, além de pouco investimento na formação e valorização do professor.

A educação escolar, apesar de direito do cidadão, é marcada pela desigualdade; diz-se inclusiva, mas é seletiva nos modos e meios de inserção. Revela-se contra o seu aprisionamento em uma dimensão apenas instrumental, assim constituindo uma preocupação não somente com o direito individual, mas também com o social do cidadão, criando condições e rompendo barreiras para tal. Buscamos uma escola em que as diferenças se articulem e se compo-nham de modo que as habilidades e competências de cada um se sobressaiam.

A história da educação brasileira mostra como os lugares de quem ensina e de quem aprende são identifica-dos por meio das diferenças hierárquicas. Tornando mais evidente, quando o indivíduo é marcado pela diferença ou anormalidade. Existe uma necessidade da discussão ética e do diálogo, no sentido de ressignificar o conhecimento e redimensionar as perspectivas educacionais.

Dessa forma, reconhecemos na escola de hoje, no contexto das políticas educacionais, a predominância da cultura dominante, a urgência de novos paradigmas, preceitos, novas ferramentas e novas tecnologias educacio-nais, para lidar com as características diversas da popula-ção escolar. Escola é o espaço de acesso ao conhecimento, é o lugar que possibilita condições de desenvolvimento e o exercício da cidadania.

É necessário pensar estratégias que reconheçam a diferença como valorativa e potencializadora de uma edu-cação mais humana e menos excludente, assim como acre-ditar que é possível ensinar/trocar/interagir não só com os grupos homogêneos, como também com os heterogêneos no mesmo espaço, que é para todos, através de uma aprend-izagem contextualizada.

Aprendemos com o professor, mas também com o outro e nos grupos, como também no contexto ao qual per-tence cada indivíduo, valorizando saberes e experiências de todos. Sendo assim, a educação é construída na relação tensa e intensa entre sujeitos, com suas respectivas identi-dades.

Desenvolvemos, desse modo, as aprendizagens das informações, dos valores, dos conceitos, mas, além disso, a aprendizagem dos contextos, nas quais atribuímos signifi-cados aos atos e às relações e recriamos as mesmas.

A esse propósito, Freire (2005) evidencia:

As pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo, ao mesmo tempo em que seus respectivos mundos culturais e sociais, se transformam, mediatizados pelas próprias pessoas em relação. (FREIRE, 2005, p. 79)

Repensar e ressignificar a concepção de educador

deve ser uma prática, e através dessa propor estímulos que ativem as diferenças entre os sujeitos em seus contextos histórico, cultural e social e na elaboração de sentidos. Formando sujeitos da melhor forma, para viver a vida em sua plenitude, atendendo às suas especificidades e respondendo às necessidades de cada um.

A inclusão compreende a diferença na diferença, e não na competitividade, prendendo-se aos direitos humanos, baseada na justiça social, em que a participação de todos deve ser garantida. Deixa de ser objeto político, na medida em que reflete a voz de um grupo que reclama por sua identificação sociocultural e que culmina em desigualdades e injustiças.

Para finalizar, evidencio os processos educativos como oportunidades de desenvolvimento de identidades, através da autonomia, da consciência crítica, da relação de respeito à diversidade e reciprocidade com os outros sujeitos. Modificando contextos existentes e possibilitando a diferença na sala de aula e na sociedade contemporânea, onde tensões e inquietações perpassam por esse diálogo. Ambos com suas especificidades, marcados pelas forças de expressões e representações do mundo, de si e do outro.

## Referências Bibliográficas

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2005. p. 28-41.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 55-77.

GIROUX, H. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOODSON, I. F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, I. F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. F. *O Currículo em Mudança*. Lisboa, PT: Porto Editora, 2001.

HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educ. Sociedade*, 2011.

LOPES, Alice R. C. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 145-176.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Coord.). *Currículo da educação básica (1996-2002)*. Brasília: MEC, INEP, 2007. Disponível: <http://www.publicacoes.inep.gov.br>.

KARNAL, L. (Org.) *História na Sala de Aula: conceito, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

MAGALHÃES, M. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. *Revista Tempo*, 2006, v. 11, n. 21, p. 05.

MOREIRA, A. F. B. Currículo e controle social. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Antônio Flavio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Perfis da Educação; 2).

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

PACHECO, José Augusto. *Escritos curriculares*. SP: Cortez, 2006.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? *Educação e Sociedade*, v. 21, n. 73, p.139-161, 2000.

SCHMIDT, M. A. M. S., GARCIA, T. F. B. A formação de alunos e professores e o cotidiano em aula de história. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

YOUNG, Michael F. D. Currículo e democracia: lições de uma crítica à "nova sociologia da educação". *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 29-40, jan./jun. 1989.

SILVA, M. A. da. *Currículo para além da pós-modernidade*. Trabalho apresentado no GT Currículo. 29ª Reunião da ANPEd, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br>